Hoàng Anh (Chủ biên)
Đỗ Thị Châu - Nguyễn Thạc

Hoạt động Giao tiếp Nhân cách



NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

HOÀNG ANH (Chủ biên)
ĐỖ THỊ CHÂU – NGUYỄN THẠC

HOẠT ĐỘNG – GIAO TIẾP – NHÂN CÁCH

(In lần thứ ba, có chỉnh lí)

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM



UNIVERSITY OF EDUCATION PUBLISHING HOUSE

HOẠT ĐỘNG – GIAO TIẾP – NHÂN CÁCH

Hoàng Anh (Chủ biên) – Đỗ Thị Châu – Nguyễn Thạc

Sách được xuất bản theo chỉ đạo biên soạn của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
phục vụ công tác đào tạo.

Bản quyền xuất bản thuộc về Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
Mọi hình thức sao chép toàn bộ hay một phần hoặc các hình thức phát hành
mà không có sự cho phép trước bằng văn bản
của Nhà xuất bản Đại học Sư phạm đều là vi phạm pháp luật.

*Chúng tôi luôn mong muốn nhận được những ý kiến đóng góp của quý vị độc giả
để sách ngày càng hoàn thiện hơn. Mọi góp ý về sách, liên hệ về bản thảo và dịch vụ bản quyền
xin vui lòng gửi về địa chỉ email: kehoach@nxbdhsp.edu.vn*

Mã số sách tiêu chuẩn quốc tế: ISBN 978-604-54-0517-8

MỤC LỤC

Phần thứ nhất

PHẠM TRÙ HOẠT ĐỘNG TRONG TÂM LÍ HỌC

Chương 1

KHÁI QUÁT CHUNG VỀ HOẠT ĐỘNG

1.1. SƠ LƯỢC LỊCH SỬ RA ĐỜI PHẠM TRÙ HOẠT ĐỘNG TRONG TÂM LÍ HỌC

1.1.1. Sự phát triển của tâm lí học cuối thế kỉ XIX đầu thế kỉ XX tạo điều kiện cho sự ra đời của phạm trù hoạt động

Đối với Tâm lí học thế kỉ XIX, đặc biệt là năm 1879, tại thành phố Laixic (Laipzig) nước Đức, nhà tâm lí học Wundt (1832 – 1920) đã thành lập ra phòng thí nghiệm tâm lí học đầu tiên trên thế giới. Đây là phòng thí nghiệm tâm lí học thực nghiệm đầu tiên.

Toàn bộ tâm lí học của Wundt xuất phát từ quan niệm coi con người là một thể thống nhất tâm vật lí. Tất cả các hiện tượng tâm lí đều ở trong vòng các hiện tượng tinh thần ở con người và đều xuất phát từ ý thức. Coi tâm lí là cái thứ nhất, mọi cái khác trong thực tại đều bắt nguồn từ ý thức. Do đó, ta gọi tâm lí học do Wundt chủ trương là Tâm lí học duy tâm. Ý thức, ý chí ở đây có hạt nhân là cái mà Wundt gọi là tổng giác, nghĩa là cái gì đó do ý thức thêm vào các cảm giác, tri giác. Cái thêm vào ấy hoàn toàn do chủ quan của ý thức, ý chí quyết định: Tâm lí học duy tâm này còn có thêm một số

tên gọi nữa là Tâm lí học chủ quan, Tâm lí học ý chí luận, Tâm lí học nội quan[1], Tâm lí học giảng giải[2].

Trong tác phẩm *Chủ nghĩa duy vật là chủ nghĩa kinh nghiệm phê phán* (1909), V.I. Lênin gọi Wundt là nhà tâm lí học duy tâm thần bí, còn nhà tâm lí học nổi tiếng Liên Xô L.X. Vưgôtxki gọi nguyên tắc của tâm lí học Wundt là "nguyên tắc siêu hình". Thật vậy, tâm lí học của ông không thấy nguồn gốc phát sinh, động lực phát triển và vai trò, chức năng của tâm lí. Do đó, không giúp ích gì cho việc điều khiển nó. Càng không thể nói gì tới việc giáo dục, hình thành tâm lí. Trong khi đó, cuộc sống đòi hỏi phải có hiểu biết thực sự khoa học về con người và tâm lí người. Nền sản xuất lớn, tư bản chủ nghĩa thời đó nói chung, hệ thống "người – máy" nói riêng đòi hỏi phải thích nghi hành vi với máy móc; xã hội càng hiện đại càng đòi hỏi giáo dục phải có cơ sở khoa học, cơ sở tâm lí học để đẩy mạnh quá trình đào tạo thế hệ trẻ đáp ứng được nhiều hơn các yêu cầu của công cuộc phát triển kinh tế – xã hội.

Sự bế tắc của Tâm lí học duy tâm nội quan ngày càng bộc lộ rõ rệt. Cuối thế kỉ XIX đầu thế kỉ XX đã dấy lên một làn sóng chống đối Tâm lí học duy tâm nội quan. Trong xu thế đó, ngày càng có nhiều nhà tâm lí học li khai tâm lí học duy tâm, nội quan duy linh, thần bí và tìm các con đường phát triển tâm lí học theo một cách khác, xuất hiện nhiều dòng phái tâm lí học mới như: Tâm lí học chức năng của W. James (1842 – 1910) và Angell (1869 – 1949); Tâm lí học cấu trúc của E. Titchener (1867 – 1927); Tâm lí học mô tả của W. Dilthey (1833 – 1911) và E. Spranger (1882 – 1963)...

[1] Từng người tự hiểu lấy mình, ai có tâm lí thế nào chỉ có người đó mới biết được, tự mình trải nghiệm thấy nội tâm mình và hiểu được bản thân, người khác không thể hiểu được.

[2] Lấy sự kiện tâm lí này để giải thích sự kiện tâm lí kia.

nhưng những dòng tâm lí học này cũng không tránh khỏi bế tắc vì về cơ bản đã không thoát ra khỏi Tâm lí học duy tâm nội quan. Chính vì thế, trong vòng khoảng 10 năm đầu thế kỉ XX (khoảng 1905 – 1915) đã xuất hiện ba dòng tâm lí học khách quan: Tâm lí học hành vi, Tâm lí học Gestalt, Tâm lí học Freud.

Các dòng phái tâm lí học kể trên và nhiều dòng phái tâm lí học khác đã có trên thực tế lúc bấy giờ đều tự gọi là khách quan, nhưng đều bỏ qua các mối quan hệ bản chất của con người, như vậy là đánh mất con người cụ thể sống, làm việc, hoạt động trong xã hội – lịch sử nhất định. Cho nên các dòng phái tâm lí học ấy đều không đạt được mong muốn chân thành của họ là xây dựng một khoa học khách quan về thế giới tâm lí của con người. Như X.L. Rubinstein đã nhận xét: "Trong tâm lí học, cuộc khủng hoảng đó dẫn tới chỗ chia ra nhiều thứ tâm lí học, còn các nhà tâm lí học thì chia thành nhiều trường phái đối địch nhau. Do đó, cuộc khủng hoảng trong tâm lí học mang một tính chất gay gắt và công khai đến mức các đại biểu nổi tiếng nhất của khoa tâm lí học không thể không nhận thấy"[1].

Sự khủng hoảng của tâm lí học cuối thế kỉ XIX đầu thế kỉ XX là sự khủng hoảng về phương pháp luận trên con đường tìm kiếm, xây dựng tâm lí học trở thành một khoa học thực sự khách quan phục vụ cho cuộc sống của con người.

Nhu cầu cần phải xây dựng lại tâm lí học từ cơ sở nền tảng của nó là một tất yếu. Chính từ tình hình này đã tạo điều kiện cho sự ra đời nền tâm lí học hoạt động.

[1] X.L. Rubinstein (1984), *Những vấn đề tâm lí học trong các tác phẩm của C. Mác*, trong sách *Tâm lí học, những cơ sở lí luận và phương pháp luận*, Học viện Chính trị Quân sự, tr. 26.

1.1.2. Phạm trù hoạt động trong triết học Mác – Lênin

Hoạt động là phạm trù công cụ của triết học Mác – Lênin. Nó hiện diện trong các khái niệm thực tiễn, hoạt động vật chất, hoạt động chính trị và trong sản xuất... Nó xuất hiện ngay từ trong các tác phẩm "đầu tay" của C. Mác viết những năm 1843 – 1845 và tràn ngập trong bộ *Tư bản*. Trong mỗi thời kì, khái niệm hoạt động mang đặc trưng riêng, phản ánh lĩnh vực mà C. Mác và Ph. Ăngghen quan tâm giải quyết. Trong *Góp phần phê phán triết học pháp quyền* của Hêghen và trong *Hệ tư tưởng Đức*, khái niệm hoạt động được khai thác theo góc độ thực tiễn nhằm hướng chủ yếu vào việc phê phán tính chất duy tâm của triết học duy vật trước Mác và của biện chứng duy tâm cổ điển Đức, vào việc xây dựng lí luận nhận thức duy vật biện chứng. Trong thời kì phê phán kinh tế – chính trị học và xây dựng bộ *Tư bản* vĩ đại, khái niệm hoạt động được phát triển trên mọi bình diện và chiếm vị trí trung tâm của triết học – kinh tế – chính trị học của Mác... Trong quá trình phát triển khái niệm hoạt động, C. Mác và Ph. Ăngghen đã phối hợp hữu cơ phương pháp lịch sử – phát sinh và phương pháp logic. Vì vậy, khi tìm hiểu bất kì khía cạnh nào của khái niệm này, một mặt cần lưu ý đến tính lịch sử của nó, mặt khác phải luôn luôn tuân thủ phương pháp mà C. Mác và Ph. Ăngghen thường dùng.

1.1.2.1. Hoạt động là bản thể của tinh thần

Quan điểm của C. Mác và Ph. Ăngghen về quan hệ giữa tồn tại và tư duy hoàn toàn khác với các nhà duy tâm và duy vật trước đó. Hai ông không xuất phát từ tinh thần để đi đến tồn tại, nhưng cũng không tán thành cách hiểu siêu hình của các nhà duy vật đương thời, coi tồn tại là cái gì đó tĩnh tại, độc lập với tư duy của con người và tư duy của con người hoàn toàn phụ thuộc vào nó. Tư duy của con người không trực tiếp nảy sinh từ tồn tại, cũng như lửa không trực

tiếp sinh ra từ hòn đá hay thanh sắt. Ở đây, tồn tại (cũng như thanh sắt và hòn đá) chứa đựng *tiềm năng. Tư duy của con người chỉ được nảy sinh trong quá trình tác động* (là quá trình hoạt động) *vào tồn tại, là kết quả của quá trình đó.* Hơn nữa, giữa hoạt động của con người và tồn tại có sự chuyển hoá lẫn nhau. "Hoạt động và tồn tại bao hàm lẫn nhau và chuyển hoá lẫn nhau. Hoạt động chỉ có thể diễn ra trong một tồn tại, thuộc về tồn tại và mọi tồn tại hiện thực đều hoạt động"[1].

Quan niệm của C. Mác và Ph. Ăngghen về sự chuyển hoá giữa hoạt động và tồn tại được xuất hiện trong nhiều tác phẩm như: *Bản thảo kinh tế – triết học năm 1844, Bản thảo phê phán chính trị – kinh tế học* (1857), *Tư bản* (1867). Trong bộ *Tư bản*, Mác viết: "Trong quá trình lao động, nhờ những tư liệu lao động, sự hoạt động của con người làm cho đối tượng lao động phải biến đổi theo mục đích định trước. Quá trình đó chấm dứt trong sản phẩm (...) lao động đã kết hợp với đối tượng lao động. Lao động được vật hoá, còn vật thể được chế biến. Cái trước đây, về phía người lao động thể hiện ra dưới một hình thái động, thì về phía sản phẩm lại thể hiện ra dưới hình thái một thuộc tính tĩnh, dưới hình thái một sự tồn tại". "Trong tiến trình lao động, lao động không ngừng chuyển hoá từ hình thái động sang hình thái tồn tại, từ hình thái vận động sang hình thái vật thể"[2].

Rõ ràng, đối với C. Mác và Ph. Ăngghen, hoạt động có nội hàm rất rộng và cơ động. Nó là "sự sống", "sinh thành", "vận động", "tác động", "biến hoá" và "sáng tạo". Ở thể tĩnh, nó là tồn tại có tính vật thể, là tiềm năng. Ở thể động, nó chính là tác động của một tác nhân đến đối tượng. Mọi hoạt động đều bao hàm một tác nhân thực hiện hoạt động và một đối tượng. "Hoạt động mà không có đối tượng thì

---

[1] C. Mác (1989), *Bản thảo kinh tế – triết học năm 1844*, NXB Sự thật.

[2] C. Mác và Ph. Ăngghen (1993), *Toàn tập*, NXB Chính trị Quốc gia Sự thật, tập 23, tr. 271, 283, 266.

không là gì cả". Với nghĩa chung nhất như vậy, *hoạt động là đặc tính của giới tự nhiên, trong đó có con người,* là phương tiện để giới tự nhiên và con người (nói riêng) sản sinh, phát triển chính bản thân và để định vị "mình". Tuy nhiên, hoạt động của con người hoàn toàn khác với các loài khác trong giới tự nhiên. *Hoạt động của con người là "quá trình diễn ra giữa con người với giới tự nhiên, một quá trình trong đó, bằng hoạt động của chính mình, con người làm trung gian, điều tiết và kiểm tra sự trao đổi chất giữa họ và tự nhiên"*[1]. Điều phân biệt hoạt động của con người với các loài khác là *đặc tính ý thức của chủ thể và sự sản xuất ra công cụ lao động.* Con vật hoạt động theo bản năng, còn con người có ý thức. C. Mác viết: "Con nhện làm những động tác giống như những động tác của người thợ dệt và bằng việc xây dựng những ngăn tổ sáp của mình, con ong làm cho một nhà kiến trúc phải hổ thẹn. Nhưng điều ngay từ đầu phân biệt nhà kiến trúc tồi nhất với con ong giỏi nhất là trước khi xây dựng những ngăn tổ bằng sáp, nhà kiến trúc đã xây dựng chúng trong đầu mình. Cuối quá trình lao động, người lao động thu được kết quả lao động mà họ đã hình dung ra ngay từ đầu quá trình ấy, tức là đã có ý niệm rồi. Con người không chỉ làm biến đổi những cái do tự nhiên cung cấp, trong những cái tự nhiên cung cấp, con người cũng đồng thời thực hiện các mục đích tự giác của mình"[2]. "Việc sử dụng và sáng tạo ra những tư liệu lao động, tuy đã có mầm mống ở trong một vài loài động vật nào đó, nhưng vẫn là một nét đặc trưng riêng của quá trình lao động của con người (...),

[1] C. Mác và Ph. Ăngghen (1993), *Toàn tập*, NXB Chính trị Quốc gia Sự thật, tập 23, tr. 271, 283, 266.

[2] C. Mác và Ph. Ăngghen (1993), *Toàn tập*, NXB Chính trị Quốc gia Sự thật, tập 23, tr. 266, 269.

con người là động vật chế tạo công cụ"[1]. Ph. Ăngghen cũng đã khẳng định: "Lao động cùng với việc bắt đầu chế tạo ra công cụ"[2].

1.1.2.2. Khu biệt các loại hoạt động

Khi đề cập đến khái niệm hoạt động của con người, chúng ta đụng chạm tới các khái niệm có liên quan với nó, trong đó có lao động sản xuất và thực tiễn. Việc phân biệt này không phải là kinh viện, giáo điều mà nó có ý nghĩa thực tiễn to lớn. Qua sự phân biệt đó, ta xác định được khái niệm xuất phát.

Sự khu biệt phạm trù hoạt động (xét cả phương diện lịch sử phát sinh cũng như trong hiện thực), ta có thể xếp theo thứ tự sau: Trước hết, hoạt động nói chung với tư cách là hoạt động của giới tự nhiên, tiếp đến là sự sống, xuất hiện trong giới hữu cơ, hoạt động sống của sinh vật. Sự tiến hoá của các loài và sự xuất hiện của con người với phạm trù *hoạt động* được đặc trưng bởi tính ý thức của chủ thể và sự sáng tạo ra công cụ lao động. Sự phát triển của xã hội trong quá khứ và hiện tại làm xuất hiện nhiều loại hình hoạt động vật chất và tinh thần. Trong số các loại hình hoạt động đa dạng hiện có, *hoạt động thực tiễn*, mà đặc trưng là *lao động sản xuất vật chất, cảm tính,* là loại hình hoạt động quyết định sự hình thành và phát triển con người trong quá khứ, hiện tại và tương lai.

C. Mác và Ph. Ăngghen đã cho rằng, ngay tại thời điểm phân biệt với con vật, hành vi lịch sử đầu tiên của con người là lao động sản xuất và cảm tính. Đó là lao động sản xuất ra tư liệu sinh hoạt để thoả mãn nhu cầu sống như ăn, uống, ở, đi lại..., tức là sản xuất ra đời sống của bản thân; đồng thời sản xuất ra người khác qua

---

[1] C. Mác và Ph. Ăngghen (1993), *Toàn tập*, NXB Chính trị Quốc gia Sự thật, tập 23, tr. 266, 269.

[2] C. Mác và Ph. Ăngghen (1993), *Toàn tập*, NXB Chính trị Quốc gia Sự thật, tập 20, tr. 648.

hoạt động, quan hệ vợ chồng, con cái; sản xuất ra những nhu cầu mới của con người và phương tiện thoả mãn chúng. Trong lao động sản xuất, con người một mặt thể hiện quan hệ tự nhiên, mặt khác là quan hệ xã hội, với ý nghĩa là hoạt động kết hợp của nhiều cá nhân (hoạt động chính trị – xã hội). Toàn bộ hoạt động sản xuất vật chất và hoạt động xã hội đó chính là hoạt động thực tiễn, cảm tính, cảm giác được. Kết quả của hoạt động thực tiễn là tạo ra sản phẩm vật chất cảm tính, cảm giác được. Đến lượt nó, các sản phẩm vật chất này lại tác động ngược lại đến hoạt động vật chất và sinh hoạt của xã hội con người. Như vậy, hoạt động vật chất (lao động sản xuất và hoạt động xã hội), các quan hệ xã hội và sản phẩm vật chất của xã hội tạo ra phương thức sản xuất trong mỗi giai đoạn lịch sử xã hội nhất định. Đó là thực tiễn của con người. Nói cách khác, thực tiễn của con người là các cá nhân hiện thực, hoạt động của họ và đó chính là tiền đề xuất phát của triết học Mác – Ăngghen.

Khi phân tích về các luận điểm của các trào lưu duy vật hiện có, C. Mác viết: "Khuyết điểm chủ yếu của toàn bộ chủ nghĩa duy vật trước kia, kể cả chủ nghĩa duy vật Phoiơbắc là ở chỗ: Sự vật hiện thực, cảm tính được xét chỉ dưới hình thức khách thể hay dưới hình thức trực quan, chứ không phải với tính cách là hoạt động cảm tính của con người, là thực tiễn, không phải về mặt chủ quan..."[1]. Luận điểm này của C. Mác có một ý nghĩa vô cùng to lớn cho tâm lí học ở chỗ: cần phải nhìn thấy sự vật, hiện thực khách quan xung quanh con người chính là kết quả hoạt động thực tiễn của con người chứa đựng lực lượng bản chất người. C. Mác viết: "Sự tồn tại đối tượng hoá đã hình thành của công nghiệp là quyển sách đã mở ra

[1] C. Mác (1971), *Luận cương về Phoiơbắc,* Tuyển tập, tập 2, NXB Sự thật, Hà Nội, tr. 490.

của những lực lượng bản chất của con người, là tâm lí con người bày ra trước mắt chúng ta một cách cảm tính"[1]. Trong các phân tích của mình, C. Mác đã chỉ rõ hoạt động của con người chính là quá trình con người gửi gắm tinh lực của chính mình, lực lượng bản chất của mình vào sản phẩm do mình tạo ra. Toàn bộ hoạt động của con người là sự đối tượng hoá của bản thân con người, hay nói cách khác là quá trình bộc lộ ra khách quan những lực lượng bản chất của con người. Trình bày về lao động trong tác phẩm *Tư bản*, C. Mác nói: Trong lao động của con người "chủ thể di chuyển vào khách thể". Đồng thời C. Mác cũng có ý tưởng về quá trình ngược lại – quá trình từ đối tượng trở về chủ thể. Mác đã nhấn mạnh: "Hoạt động và đối tượng thâm nhập lẫn vào nhau". Trong quá trình chủ thể di chuyển vào khách thể thì bản thân chủ thể cũng đã tự hình thành. Mác viết: "Chỉ có thông qua sự phong phú đã được phát triển về mặt vật chất của bản chất con người thì sự phong phú của tính cảm giác chủ quan của con người mới được phát triển và một phần, thậm chí lần đầu tiên mới được sản sinh ra: lỗ tai thính âm nhạc, con mắt cảm thấy cái đẹp của hình thức, nói tóm lại là những cảm giác có khả năng về những sự hưởng thụ có tính chất người và tự khẳng định mình như những lực lượng bản chất của con người. Vì không những năm giác quan bên ngoài, mà cả những cảm giác gọi là tinh thần, những cảm giác thực tiễn (ý chí, tình yêu...), nói tóm lại, cảm giác của con người, tính nhân loại của cảm giác, chỉ nảy sinh nhờ sự tồn tại của đối tượng tương ứng, thông qua bản tính đã nhân loại hoá"[2]. Về sau này, các nhà tâm lí học L.X. Vưgôtxki, A.N. Leonchiev... đã đi sâu phân tích

---

[1] C. Mác (1962), *Bản thảo kinh tế – triết học năm 1844*, NXB Sự thật, Hà Nội, tr. 139.

[2] C. Mác (1962), *Bản thảo kinh tế – triết học năm 1844*, NXB Sự thật, Hà Nội, tr. 137.

làm rõ hai quá trình trong hoạt động của con người: *quá trình chủ thể hoá đối tượng* và *quá trình tách cái tinh thần của sự vật khỏi đối tượng để chuyển về chủ thể.*

1.1.3. Sự ra đời của phạm trù hoạt động trong khoa học tâm lí

1.1.3.1. Phạm trù hoạt động trong tâm lí học của L.X. Vưgôtxki

L.X. Vưgôtxki (1896 – 1934) là người đặt nền móng cho tâm lí học hoạt động. Những tư tưởng của ông có ảnh hưởng quyết định đến toàn bộ nền tâm lí học Xô viết thế kỉ XX. Vì vậy, muốn hiểu bản chất của lí thuyết hoạt động tâm lí, nhất thiết phải nghiên cứu L.X. Vưgôtxki.

Năm 1925, L.X. Vưgôtxki đã viết bài báo *Ý thức như một vấn đề của Tâm lí học hành vi*, trong đó ông đã điểm đến sự khủng hoảng của tâm lí học và đưa ra kiến giải nhằm xây dựng một nền Tâm lí học kiểu mới: Tâm lí học theo chủ nghĩa Mác. Người ta coi bài báo này có giá trị như một cương lĩnh mở đầu xây dựng nền Tâm lí học hoạt động theo chủ nghĩa Mác.

Những luận điểm cơ bản trong tâm lí học của X.L. Vưgôtxki có liên quan đến khái niệm hoạt động được khái quát lại như sau:

– *Tiền đề xuất phát: từ hoạt động thực tiễn của con người để phân tích đời sống tâm lí của họ. Nghiên cứu cấu trúc của hành vi để đi đến ý thức*. Với phạm trù hành vi, ông cho rằng không được hiểu như tâm lí học hành vi đã hiểu, trong đó quan niệm hành vi là tổ hợp của các phản xạ, là phản ứng máy móc nhằm giúp cơ thể thích nghi với môi trường. Hành vi, theo ông đó là "*cuộc sống*", là "*lao động*", là "*thực tiễn*". Hành vi chính là hoạt động thực tiễn của con người. Cần nghiên cứu hành vi ở chỗ làm rõ cơ chế, thành phần và cấu trúc của nó.

Theo ông, ý thức phải là đối tượng của tâm lí học, nhưng phải được bắt đầu từ việc nghiên cứu lao động, hoạt động thực tiễn – những hoạt động có suy nghĩ của con người. Chỉ có như vậy mới làm bộc lộ *bản chất xã hội, nguồn gốc* phát sinh, *hướng, cơ chế* và *quy luật* hình thành ý thức nói riêng, các chức năng tâm lí cấp cao nói chung của con người. Nói cách khác, chỉ có xuất phát từ phân tích *tâm lí hoạt động thực tiễn* thì các hiện tượng tâm lí của con người mới thực sự được coi là phạm trù tâm lí người, phạm trù xã hội – lịch sử.

Muốn nghiên cứu ý thức thì phải nghiên cứu cấu trúc của hành vi. "Ý thức là một vấn đề của cấu trúc hành vi".

– *Sự hình thành các chức năng tâm lí cấp cao bằng hoạt động lĩnh hội kinh nghiệm lịch sử, kinh nghiệm xã hội.* Vưgôtxki đã chỉ ra quy luật của cơ chế nhập tâm: bất cứ chức năng tâm lí cấp cao nào của trẻ em trong quá trình phát triển đều được thể hiện hai lần: lần đầu là hoạt động tập thể, hoạt động xã hội, tức là một chức năng tâm lí bên ngoài; lần thứ hai là hoạt động cá nhân, là phương pháp bên trong của tư duy trẻ em, là chức năng tâm lí bên trong.

– *Hoạt động tâm lí được thực hiện gián tiếp qua công cụ tâm lí.*

– *Công cụ tâm lí (kí hiệu) hướng vào chủ thể, làm biến đổi chủ thể* (theo cơ chế hướng vào trong). Khái niệm "công cụ tâm lí" là cơ sở, là chìa khoá để Vưgôtxki triển khai nguyên tắc gián tiếp vào giải quyết hàng loạt vấn đề cơ bản mà tâm lí học đương thời bế tắc: bản chất xã hội và cấu trúc của các chức năng tâm lí cấp cao, nguồn gốc, hướng, cơ chế và quá trình hình thành chúng trong đời sống cá nhân. Đây cũng là nội dung chủ yếu của học thuyết bản chất xã hội lịch sử của ý thức người – học thuyết nổi tiếng của L.X. Vưgôtxki.

– *Nguồn gốc lịch sử – văn hoá của các chức năng tâm lí người. Đằng sau ý thức là cuộc sống.*

– Nguyên tắc gián tiếp thông qua công cụ hoạt động. Phương pháp công cụ trong tâm lí học.

– Nguyên tắc lịch sử – phát sinh tâm lí.

– Phương pháp lịch sử – phát sinh.

– Phương pháp phân tích đơn vị tâm lí.

Tất cả những vấn đề nêu trên được Vưgôtxki trình bày trong nhiều tác phẩm như: *Phương pháp có tính chất công cụ trong Nhi đồng học* (1928), *Nguồn gốc phát sinh của tư duy và ngôn ngữ* (1929), *Phương pháp mang tính chất công cụ trong Tâm lí học* (1930), *Công cụ và kí hiệu trong sự phát triển của trẻ em* (1930)...

L.X. Vưgôtxki đã gói tất cả các luận điểm được trình bày khái quát ở trên và công bố trong *Sơ đồ xây dựng và phát triển một nền Tâm lí học kiểu mới*. Vào những năm cuối của thập kỉ thứ ba của thế kỉ XX, nền Tâm lí học kiểu mới này đã thấm nhuần các tư tưởng triết học do C. Mác, Ph. Ăngghen, V.I. Lênin đề xướng. Đó chính là cội nguồn của sự hình thành nền Tâm lí học hoạt động lấy chủ nghĩa Mác làm nền tảng.

1.1.3.2. Một số vấn đề lí luận về phạm trù hoạt động theo quan điểm của X.L. Rubinstein và A.N. Leonchiev

a. X.L. Rubinstein (1902 – 1960)

Quan điểm của X.L. Rubinstein là: Hoạt động thực tiễn là đối tượng nghiên cứu của tâm lí học, nhưng tâm lí học chỉ nghiên cứu mặt nội dung tâm lí chứ không nghiên cứu cả hoạt động nói chung, tức là tâm lí học nghiên cứu tâm lí trong hoạt động. Nguyên tắc tiếp cận hoạt động của Rubinstein liên hệ trực tiếp với nguyên tắc quyết định luận.

Theo đánh giá của nhiều nhà tâm lí học Liên Xô (cũ), X.L. Rubinstein đã đóng góp to lớn vào sự nghiệp cải tổ tâm lí học

theo hướng xây dựng nó trên nền tảng của triết học duy vật lịch sử và biện chứng về hoạt động của con người, trong đó có hai nguyên tắc phương pháp luận: nguyên tắc *thống nhất ý thức với hoạt động* và nguyên tắc *quyết định luận*. Ông đã có công đầu trong việc định hình đường lối tiếp cận hoạt động trong tâm lí học khoa học, trong việc xác định một trong những nguyên tắc phương pháp luận quan trọng nhất của Tâm lí học mácxít: *nguyên lí thống nhất tâm lí, ý thức và hoạt động*. Tuy nhiên, Rubinstein mới chỉ ra mối quan hệ chặt chẽ giữa hoạt động với ý thức trong hoạt động thực tiễn của con người, còn nội hàm tâm lí của khái niệm đó (khái niệm ý thức) vẫn chưa được làm sáng tỏ. Hơn nữa, Rubinstein mới chỉ chú ý đến logic cấu trúc của quan hệ ý thức và hoạt động, chú ý đến sự chuyển hoá và tính chất gián tiếp của chúng thông qua sản phẩm, tức là mới chỉ nhằm vào hoạt động có ý thức của con người, còn bản thân sự hình thành hoạt động (đồng nghĩa với sự hình thành ý thức) vẫn chưa được quan tâm. Nói cách khác, Rubinstein mới chỉ tiếp cận hoạt động từ phía logic của chúng. Trong khi đó, vấn đề ở chỗ, không chỉ tiếp cận hoạt động theo logic mà còn phải theo lịch sử – phát sinh thì chúng ta mới phát hiện được nguồn gốc xã hội của hoạt động và ý thức. Cách tiếp cận này đã được L.X. Vưgôtxki vạch ra và được A.N. Leonchiev kế thừa và phát triển.

b. A.N. Leonchiev (1903 – 1979)

A.N. Leonchiev là người kế tục trực tiếp tâm lí học của L.X. Vưgôtxki. Cống hiến lớn nhất của ông là định hình và phát triển đường lối tiếp cận hoạt động theo quan điểm lịch sử – phát triển. Từ đó, hàng loạt vấn đề phức tạp của phạm trù này, đặc biệt là vấn đề cấu trúc của hoạt động đã được ông làm sáng tỏ và trở thành cơ sở khoa học cho nhiều ứng dụng lí luận và thực tiễn trong mọi mặt của đời sống xã hội.

* Quan điểm chỉ đạo, sợi chỉ đỏ xuyên suốt toàn bộ sự nghiệp nghiên cứu tâm lí học của A.N. Leonchiev là xác lập về mặt tâm lí học phạm trù hoạt động với đối tượng. Ở đây ẩn chứa cả quan điểm xuất phát, đường lối tiếp cận và đối tượng nghiên cứu của ông.

Ông giải thích rõ quan điểm của mình: *Phạm trù hoạt động không chỉ là phạm trù xuất phát, mà còn là phạm trù quan trọng nhất*. Trong tâm lí học Xô viết, luận điểm này thường xuyên được phát biểu, nhưng cách giải thích lại căn bản khác nhau. Điểm trung tâm của sự phân cách là vị trí của phạm trù hoạt động: hoặc là, coi hoạt động với đối tượng chỉ là điều kiện của sự phản ánh tâm lí và sự biểu hiện phản ánh ấy; hoặc, coi nó là một quá trình mang trong bản thân những mâu thuẫn vận động nội tại, là sự phân đôi và chuyển hoá sẽ tạo ra tâm lí như một thành phần thiết yếu của bản thân sự vận động và sự phát triển của hoạt động. Nếu lập trường thứ nhất coi việc nghiên cứu hoạt động trong dạng cơ bản của nó – dạng thực tiễn – nằm ngoài tâm lí học, thì lập trường thứ hai, ngược lại, đề nghị đưa hoạt động (không kể nó ở dạng nào), làm đối tượng của tâm lí học, mặc dù sẽ là hoàn toàn khác khi nó là đối tượng của khoa học khác. Theo lập trường thứ hai thì phân tích các hoạt động về mặt tâm lí học không phải là tách các yếu tố tâm lí bên trong của hoạt động ra khỏi hoạt động để tiếp tục nghiên cứu chúng một cách riêng rẽ mà đưa vào tâm lí học các đơn vị phân tích, chứa đựng trong bản thân nó sự phản ánh tâm lí vốn gắn bó với các thành phần của hoạt động để tạo ra sản phẩm phản ánh và dựa vào phản ánh đó làm trung gian. Tuy nhiên, "lập trường ấy mà tôi bảo vệ đòi hỏi xây dựng lại toàn bộ bộ máy khái niệm của tâm lí học"[1].

---

[1] *Tâm lí học Liên Xô* (1978), NXB Tiến bộ, M, tr. 80.

Như vậy, Leonchiev coi mọi dạng hoạt động của con người đều là tâm lí. Tâm lí học có nhiệm vụ nghiên cứu cơ cấu của hoạt động, phát hiện ra chức năng phản ánh tâm lí của nó, nguồn gốc, quá trình phát sinh các chức năng đó và vai trò trung gian của chúng trong quan hệ của con người với thế giới xung quanh. Với quan điểm chỉ đạo này, A.N. Leonchiev và các cộng sự đã rất thành công trong việc tổ chức nghiên cứu theo hướng chứng minh mọi chức năng tâm lí cá nhân, từ các quá trình (tri giác, trí nhớ, tư duy...) đến các thuộc tính ổn định (nhu cầu, động cơ...) đều có bản chất hoạt động và có cơ cấu của hoạt động. Về phương diện này, A.N. Leonchiev và các nhà tâm lí học cùng xu hướng đã đóng góp cho tâm lí học thế giới một thành tựu vô giá: *phương pháp tiếp cận hoạt động*.

* Đưa hoạt động thành đối tượng của tâm lí học, A.N. Leonchiev phải giải quyết hàng loạt vấn đề có tính chất sống còn, từ xác định khái niệm và đặc trưng của hoạt động đến phân loại, nguồn gốc, cấu trúc và sự phát sinh, phát triển của nó trong đời sống xã hội và cá nhân.

A.N. Leonchiev cho rằng: "Hoạt động là một quá trình thực hiện sự chuyển hoá lẫn nhau giữa hai cực: chủ thể – khách thể. Ở cấp độ tâm lí học, nó là đơn vị của đời sống, mà khâu trung gian là phản ánh tâm lí có chức năng hướng dẫn chủ thể trong thế giới đối tượng"[1].

Ở đây có hai điểm cần lưu ý: *Thứ nhất,* Ở cấp độ rộng nhất của nó, hoạt động là khâu trung gian giữa con người với thế giới, trong đó diễn ra quá trình chuyển hoá lẫn nhau giữa chủ thể với đối tượng. *Thứ hai,* ở cấp độ tâm lí học, hoạt động được nghiên cứu với tư cách

[1] *Tâm lí học Liên Xô* (1978), NXB Tiến bộ, M, tr. 93, 94, 96.

là sự phản ánh tâm lí, được hình thành, phát triển và có chức năng định hướng chủ thể trong quá trình chuyển hoá. Như vậy, hoạt động có thể và phải là đối tượng của nhiều lĩnh vực khoa học. Dưới góc độ tâm lí học, nó là hệ thống cơ cấu phản ánh tâm lí, định hướng chủ thể trong quan hệ với thế giới. Điều này được bộc lộ qua đặc trưng và cấu trúc của hoạt động.

Leonchiev cho rằng, "đặc trưng cơ bản, hoặc có khi nói đặc trưng cấu thành của hoạt động là tính đối tượng của nó"[1]. Cần nói rằng khái niệm đối tượng là chìa khoá để A.N. Leonchiev giải quyết mọi vấn đề có tính then chốt của phạm trù hoạt động.

* Phân loại hoạt động và xác định nguồn gốc của chúng. Trong phạm vi tâm lí học, việc phân loại hoạt động có ý nghĩa to lớn về lí luận và thực tiễn.

Có thể phân loại hoạt động bằng nhiều cách, trong đó có hai dấu hiệu mà A.N. Leonchiev sử dụng: đối tượng của hoạt động và vai trò của nó trong sự phát triển tâm lí. Vấn đề vai trò của hoạt động liên quan đến việc xác định hoạt động chủ đạo (phần này sẽ đề cập ở sau).

Theo Leonchiev: *Thứ nhất,* hoạt động bên ngoài và hoạt động bên trong có cấu tạo chung giống nhau. *Thứ hai,* hoạt động bên trong có nguồn gốc từ bên ngoài, quá trình hình thành hoạt động bên trong là quá trình chuyển đối tượng từ bên ngoài vào bên trong. Quá trình này không phải là hoạt động bên ngoài di chuyển vào "bình diện ý thức" bên trong đã có từ trước, mà đó là quá trình hình thành nên bình diện bên trong ấy[2].

---

[1] *Tâm lí học Liên Xô* (1978), NXB Tiến bộ, M, tr. 93, 94, 96.
[2] *Tâm lí học Liên Xô* (1978), NXB Tiến bộ, M, tr. 112.

Cần luôn luôn ý thức, cả hoạt động bên ngoài (vật chất, cảm tính), cả hoạt động bên trong (hoạt động của ý nghĩ) đều là hoạt động tâm lí, nghĩa là, chúng đều là các dạng hoạt động của con người và được tâm lí học xét dưới góc độ phản ánh tâm lí. Về phương diện này, chúng đều có chung đối tượng và giống nhau về cấu trúc. Phát hiện ra và mô tả cấu trúc chung của hoạt động là đóng góp to lớn của A.N. Leonchiev cho tâm lí học hoạt động.

1.1.3.3. Phạm trù hoạt động trong lí thuyết của P.Ia. Galperin về các bước hình thành hành động trí tuệ

Phần trên đã trình bày phạm trù hoạt động trong triết học mácxít với tư cách là cơ sở triết học của tâm lí học hoạt động, đã tìm hiểu lí luận của L.X. Vưgôtxki, A.N. Leonchiev, X.L. Rubinstein – những bậc tiền bối của dòng phái tâm lí học này.

Còn P.Ia. Galperin (1902 – 1988) đã đặt ra vấn đề và cố gắng giải quyết thông qua lí luận về các bước hình thành hành động trí tuệ cá nhân. Ông phát biểu quan điểm của mình về vấn đề trên như sau: "Luận điểm chủ yếu của giả thuyết này là coi hoạt động tâm lí là kết quả của việc chuyển các hành động vật chất bên ngoài vào lĩnh vực phản ánh – vào lĩnh vực tri giác, biểu tượng và khái niệm. Quá trình di chuyển ấy tiến hành theo một số bước; ở mỗi bước có sự phản ánh mới, một lần tái hiện hành động và sự cải tổ một cách có hệ thống hành động đó".

P.Ia. Galperin cho rằng, trước hết phải hiểu được cấu trúc của hành động và các đặc điểm của nó.

– *Về cấu trúc,* P.Ia. Galperin chia một hành động thành hai phần không ngang bằng nhau: phần định hướng và phần thực hiện. Phần định hướng quyết định phần thực hiện.

Phần định hướng hành động là một cơ chế điều khiển, định hướng hành động của chủ thể vào việc làm. Trong hệ thống lí luận của P.Ia. Galperin, phần định hướng vừa là bước đầu tiên của hành động trí tuệ, vừa là một hành động độc lập, kiểm tra và điều chỉnh trong suốt quá trình thực hiện các bước của một hành động. Nó có ba chức năng cơ bản:

+ Nhận thức (hiểu rõ cần phải làm gì).

+ Lập kế hoạch (làm như thế nào trong điều kiện cụ thể).

+ Kiểm tra hành động để điều chỉnh nó cho phù hợp với kế hoạch đã xác định.

Phần thực hiện hành động tức là triển khai các bước để hình thành hành động trí tuệ. Trong lí luận của P.Ia. Galperin, các bước thực hiện hành động không phải đơn thuần là kĩ thuật, là các thao tác để triển khai một hành động mà thực chất chúng là các hành động được "tái diễn" và cải tổ hành động dưới một hình thức mới, vật liệu mới. Các hành động này liên kết với nhau theo tiến trình có trật tự tuyến tính.

Vì vậy, nếu xét về mặt hình thức và vật liệu mà hành động hướng vào thì có thể gọi đó là các hành động (các hình thức hành động: hành động vật chất, hành động ngôn ngữ nói to, hành động ngôn ngữ bên trong..., còn nếu căn cứ vào vị trí của hành động trong chuỗi logic chuyển vào thì có thể gọi đó là các mức, các bước của hành động.

– *Về đặc điểm,* P.Ia. Galperin cho rằng, trong quá trình triển khai một hành động có vô vàn sự biến đổi, đan xen, chồng chéo nhau. Vì vậy, cần phải dựa vào một số dấu hiệu đặc trưng để xác định mức độ hình thành và chất lượng của một hành động. Ông gọi các dấu hiệu đó là thông số (parametres). Một hành động được xác định bởi bốn thông số:

+ Hình thức hay mức độ thực hiện.

+ Độ khái quát của hành động.

+ Độ triển khai hành động.

+ Độ thành thạo của hành động.

Thông số thứ nhất xác định mức độ thực hiện một hành động và được thể hiện bởi ba chỉ số (mức độ): *hành động với vật thật* (hay dạng vật chất hoá của chúng); *hành động với lời nói to* (không còn dựa trực tiếp vào vật thật) và *hành động trong đầu.* Ba thông số còn lại xác định chất lượng của hành động: hành động càng khái quát, rút gọn và thành thạo hơn thì chất lượng của nó càng cao.

Căn cứ vào thành phần và các thông số đặc trưng của hành động, P.Ia. Galperin đã nghiên cứu, xác lập và mô tả các bước của một hành động trí tuệ, hay nói cách khác, quá trình chuyển hoá và cải tổ các hành động từ bên ngoài thành hành động trí tuệ bên trong.

Các bước hình thành hành động trí tuệ là:

– Bước 1: Lập cơ sở định hướng của hành động.

– Bước 2: Hành động với đồ vật hay vật thay thế.

– Bước 3: Hành động với lời nói to không dùng đồ vật.

– Bước 4: Hành động với lời nói thầm.

– Bước 5: Hành động rút gọn với lời nói bên trong.

1.1.3.4. Sự phát triển tiếp theo của phạm trù hoạt động trong Tâm lí học Xô viết

Trong số rất nhiều công trình trực tiếp phân tích và phát triển hệ thống lí luận đã có về phạm trù hoạt trong tâm lí học Xô viết, có P.I. Dinchenco và B.Ph. Lomov.

Nghiên cứu của P.I. Dinchenco và cộng sự hướng vào cấu trúc vĩ mô của hoạt động.

So với rất nhiều công trình nghiên cứu khác nhau, các vấn đề do B.Ph. Lomov đặt ra có quy mô và tính chất riêng. Ở đây không đơn thuần là sự phát triển các thành tựu lí luận đã có. Ngược lại, nó mang tính chất của sự "đặt lại vấn đề" hoặc bổ sung cho những cái còn mờ nhạt trong hệ thống lí luận đó. Cách đặt vấn đề của B.Ph. Lomov không phải là sự phủ định lí luận đã có trong tâm lí học Xô viết mà là vạch ra các khía cạnh cần được nghiên cứu (theo quan điểm của tác giả). Vì vậy, trên thực tế, các quan điểm của B.Ph. Lomov góp phần khẳng định tính chất phức tạp của phạm trù hoạt động trong tâm lí học; mặt khác, góp phần làm cho phương pháp tiếp cận hoạt động trong tâm lí học Xô viết thực sự trở thành phương pháp tiếp cận hệ thống về phạm trù này. Với ý nghĩa đó, chúng ta sẽ xem xét cách đặt vấn đề của B.Ph. Lomov về phạm trù hoạt động trong công trình nghiên cứu lớn nhất của ông – *Những vấn đề lí luận và phương pháp luận của tâm lí học*.

Trong hệ thống lí luận về hoạt động tâm lí của tâm lí học Xô viết, có thể nhận thấy quan điểm của B.Ph. Lomov với các đặc trưng sau:

– Là người tán thành, tiếp nối và phát triển quan điểm của X.L. Rubinstein về đối tượng của Tâm lí học hoạt động. Tâm lí học nghiên cứu hoạt động thực tiễn của cá nhân nhưng không nghiên cứu bản thân hoạt động với tư cách là cái tâm lí mà chỉ coi nó như khách thể và chỉ nghiên cứu mặt chủ quan, mặt chủ thể của hành động.

– Với quan điểm xuất phát như trên và tiếp cận hoạt động thực tiễn từ lĩnh vực tâm lí học kĩ thuật, tâm lí học kĩ sư nên Lomov đề xuất một cấu trúc hoạt động nghiêng về phía chủ thể. Vì vậy, có thể coi cấu trúc này là cấu trúc tâm lí chủ thể trong hoạt động.

– Phát triển phương diện hợp tác – xã hội của hoạt động trong lí luận triết học của C. Mác và trong tâm lí học, từ đó đề xướng hướng tiếp cận mới trong lí thuyết hoạt động: hoạt động cùng nhau.

Tóm lại, hoạt động với tư cách là một khái niệm triết học đã có từ lâu, nhưng nó mới trở thành một khái niệm tâm lí học từ đầu thế kỉ XX.

Ngay từ những năm 20 của thế kỉ XX, khái niệm hoạt động đã được đề cập. Sau đại hội lần thứ nhất của tâm lí học Liên Xô (1930), khái niệm hoạt động được rõ nét hơn mà những tác giả đầu tiên là L.X. Vưgôtxki, X.L. Rubinstein và A.N. Leonchiev.

Năm 1925, L.X. Vưgôtxki vận dụng một cách sáng tạo chủ nghĩa Mác, đề ra những luận điểm cơ bản để xây dựng nền tâm lí học kiểu mới, phủ định Tâm lí học duy tâm thần bí. Nền tâm lí học này, cũng khác hẳn các dòng tâm lí học đương thời, như Tâm lí học hành vi, Tâm lí học Freud, Tâm lí học Gestalt.

Từ những năm 50 của thế kỉ XX trở đi, khái niệm này trở nên phổ biến trong tâm lí học Xô viết và được nghiên cứu cụ thể hơn. Tổng kết quá trình phát triển lâu dài, A.N. Leonchiev đã trình bày khá hoàn chỉnh khái niệm này trong tác phẩm *Hoạt động – Ý thức – Nhân cách* (1975). Sau này, nhiều tác giả khác đi sâu vào những thành phần của hoạt động. Đặc biệt đáng kể là công trình của P.Ia. Galperin về hành động. Sau khi đi sâu vào hành động, tâm lí học sư phạm tiến hành một loạt thực nghiệm giáo dục, mở ra một hướng mới trong ngành này. Hai tác giả có công đầu là D.B. Elkonin và V.V. Davudov.

Căn cứ vào giá trị thực tiễn của những vấn đề lí luận xung quanh khái niệm hoạt động, chúng ta nhìn lại một số vấn đề có liên quan.

Vưgôtxki với tư tưởng cơ bản là: *hoạt động tâm lí (bên trong) của người, được xây dựng theo mẫu của hoạt động bên ngoài.* Hoạt động bên ngoài này được tiến hành bởi công cụ. Công cụ là năng lực thực tiễn mà loài người đã sáng tạo ra, kết tinh lại, được vật thể hoá, nhờ đó chúng tồn tại một cách khách quan đối với mỗi

cá thể. Trong khi đó hoạt động bên ngoài của động vật được tiến hành theo phương pháp có sẵn từ lúc mới sinh, như một cơ chế bản năng, trực tiếp (vì động vật không có công cụ theo đúng nghĩa của từ). Đặc trưng cơ bản thứ hai là *hoạt động tâm lí của con người được thực hiện dưới hình thức giao lưu bằng ngôn ngữ, dùng những hệ thống tín hiệu và dấu hiệu* (đặc biệt là âm thanh) *làm vật trung gian* (coi như công cụ). Thông qua hoạt động, các chức năng tâm lí hình thành và phát triển trong quá trình sống.

Những quan điểm cơ bản ấy của Vưgôtxki được A.N. Leonchiev khẳng định bằng thực nghiệm vào đầu những năm 30 của thế kỉ XX. Ở đây sự kiện chủ yếu là thấy được năng lực dùng "dấu hiệu" làm "công cụ tâm lí" để tổ chức hoạt động tâm lí (bên trong). Trên một bình diện khác, có thể khẳng định quan điểm cơ bản của Vưgôtxki, cho rằng điểm xuất phát là những hình thức hoạt động bên ngoài, khách quan, cùng với người lớn, trên những đối tượng vật chất. Về sau, chỉ cần có sự chuyển hoá về hình thức: biến hình thức bên ngoài thành hình thức bên trong, "chủ quan". Trong những bước phát triển về sau, tâm lí học Xô viết đi sâu vào mối quan hệ giữa hoạt động bên trong với hoạt động trên đối tượng bên ngoài.

Nếu Vưgôtxki chú ý đến giao lưu, thì Rubinstein và Leonchiev còn chú ý đến hình thức hoạt động khác, không những chú ý đến nguồn gốc, điểm xuất phát mà cả sự tồn tại sau đó của các hình thức ấy theo cơ chế tâm lí. Từ đó phát hiện ra sự phụ thuộc đa dạng của tâm lí vào hình thức hoạt động trên đối tượng bên ngoài.

Nói chung, quan điểm của tâm lí học Xô viết cho rằng hoạt động tâm lí không những được hình thành theo mẫu của hoạt động trên đối tượng bên ngoài, mà về bản chất vẫn còn là một sự biến đổi của hoạt động bên ngoài.

Nói cách khác, những hứng thú, lợi ích, năng lực (đặc biệt năng lực dùng công cụ) của chủ thể được đưa vào cấu trúc (cơ cấu) của hoạt động bên ngoài và nhờ đó, chúng mới có thể phát triển. Những công trình nghiên cứu lí luận và thực nghiệm trong suốt những năm 30 đến những năm 60 của thế hệ những nhà tâm lí học Xô viết đầu tiên đều tìm cách lí giải hoạt động tâm lí trong mối liên hệ với những hoạt động trên đối tượng bên ngoài. Việc chuyển hoá các hình thái hoạt động trên cơ sở hoạt động có đối tượng bên ngoài tạo thành động lực quan trọng nhất của quá trình phát triển cho cả loài người lẫn cho cá thể. Việc chuyển hoá ấy có thể có được vì hoạt động bên ngoài và hoạt động bên trong có cùng một cơ cấu duy nhất. Đó là một trong những phát hiện quan trọng nhất của tâm lí học thế kỉ XX.

Quan niệm trên đây thực ra chỉ là cách diễn đạt khác của một quan niệm mácxít: Ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biên đi ở trong đó.

Các nguyên tắc cơ bản của tâm lí học hoạt động được xây dựng là: Nguyên tắc coi tâm lí là hoạt động; Nguyên tắc gián tiếp; Nguyên tắc lịch sử và nguồn gốc xã hội của các chức năng tâm lí; Nguyên tắc tâm lí là chức năng của não.

1.2. KHÁI NIỆM VỀ HOẠT ĐỘNG

1.2.1. Định nghĩa hoạt động

Bất kì sự vật, hiện tượng nào cũng luôn vận động. Bằng vận động và thông qua vận động mà sự vật, hiện tượng tồn tại và thể hiện đặc tính của nó. Bởi vậy, vận động là thuộc tính vốn có, là phương thức tồn tại của sự vật, hiện tượng. Ở con người, thuộc tính đó, phương thức đó chính là hoạt động.

Có nhiều cách định nghĩa khác nhau về hoạt động như:

– *Dưới góc độ Triết học*, hoạt động là quan hệ biện chứng của chủ thể và khách thể. Trong quan hệ đó, chủ thể là con người, khách thể là hiện thực khách quan. Ở góc độ này, hoạt động được xem là quá trình mà trong đó có sự chuyển hoá lẫn nhau giữa hai cực "chủ thể – khách thể".

– *Dưới góc độ Sinh học*, hoạt động là sự tiêu hao năng lượng thần kinh và cơ bắp của con người tác động vào hiện thực khách quan nhằm thoả mãn những nhu cầu vật chất và tinh thần của con người.

– *Dưới góc độ Tâm lí học*, xuất phát từ quan niệm cho rằng cuộc sống của con người là chuỗi những hoạt động, giao tiếp kế tiếp nhau, đan xen vào nhau, hoạt động được hiểu là phương thức tồn tại của con người trong thế giới. Con người sống là con người hoạt động, hoạt động để tồn tại. Đối với con người, tồn tại là hoạt động, hoạt động cho xã hội, tập thể, gia đình và bản thân.

Hoạt động là mối quan hệ tác động qua lại giữa con người và thế giới (khách thể) để tạo ra sản phẩm cả về phía thế giới, cả về phía con người (chủ thể).

Trong mối quan hệ đó, có hai quá trình diễn ra đồng thời và bổ sung cho nhau, thống nhất với nhau:

– *Quá trình thứ nhất là quá trình đối tượng hoá* (khách thể hoá, còn gọi là "xuất tâm", quá trình chuyển ra ngoài) trong đó chủ thể chuyển năng lực của mình thành sản phẩm của hoạt động. Đây là quá trình xuất tâm: tâm lí của con người (của chủ thể) được bộc lộ, được khách quan hoá trong quá trình làm ra sản phẩm. Nhờ vậy, mới có thể hiểu được tâm lí con người thông qua hoạt động của họ.

– *Quá trình thứ hai là quá trình chủ thể hoá* (còn gọi là "nhập tâm", quá trình chuyển vào trong) trong đó con người

chuyển nội dung khách thể (những quy luật, bản chất, đặc điểm... của khách thể) vào bản thân mình, tạo nên tâm lí, ý thức, nhân cách của bản thân. Đây chính là quá trình chiếm lĩnh (lĩnh hội) thế giới, là quá trình nhập tâm. Vì thế, người ta có thể nói tâm lí là sự phản ánh thế giới khách quan; nội dung tâm lí do thế giới khách quan quy định.

Như vậy, trong hoạt động, con người vừa tạo ra sản phẩm về phía thế giới, vừa tạo ra tâm lí của mình, hay nói cách khác, tâm lí, ý thức, nhân cách được bộc lộ và hình thành trong hoạt động.

Hoạt động của con người bao gồm các quá trình con người tác động vào khách thể (sự vật, tri thức...) gọi chung là quá trình bên ngoài và quá trình tinh thần, trí tuệ – quá trình bên trong. Nghĩa là hoạt động bao gồm cả hành vi lẫn tâm lí, cả công việc chân tay lẫn công việc trí óc.

"Hoạt động của con người – Rubinstein viết – không phải là phản ứng đối với kích thích bên ngoài, thậm chí không phải quá trình làm việc với tính cách là thao tác của chủ thể lên khách thể, mà đó là sự chuyển hoá của chủ thể thành khách thể[1], đồng thời đó là sự chuyển hoá từ khách thể vào chủ thể. Nói theo ngôn từ của C. Mác, hoạt động của con người được hiểu là đối tượng hoá chủ thể và tách đối tượng ra khỏi đối tượng.

Theo luận điểm mácxít về hoạt động của con người, mối quan hệ qua lại giữa con người và thực tiễn xung quanh được xác định là sự tác động qua lại có nội dung. Tác động này là cái thứ nhất, tâm lí là cái thứ hai. Tác động ấy giống như nhu cầu đối với một cái gì đó ở ngoài con người, nhu cầu về một khách thể có thể

---

[1] Trích theo Phạm Minh Hạc (2005), *Tuyển tập Tâm lí học*, NXB Chính trị Quốc gia, tr. 300.

thoả mãn nhu cầu ấy. Trong quá trình hiện thực hoá mối quan hệ ấy, con người cải tạo thiên nhiên bằng hoạt động của mình và sản xuất ra thế giới đối tượng. Như vậy, sản phẩm đối tượng là do con người tạo ra, là "những lực lượng bản chất" của con người được đưa ra ngoài thành sản phẩm. Sản phẩm là sự khẳng định của một trong những lực lượng bản chất của con người. Đồng thời, "chỉ nhờ có sự phong phú được mở rộng ra trong đối tượng của tồn tại người – Mác viết trong tác phẩm của mình – mà sự phong phú của tình cảm, tính chủ quan của con người được phát triển và phần nào lần đầu tiên được nảy nở..."[1]. Tóm lại, sự tác động qua lại có nội dung hoạt động giữa con người và thế giới bên ngoài được xem như là quá trình đối tượng hoá chủ thể (con người tạo ra sản phẩm) và quá trình tách đối tượng khỏi đối tượng (con người lĩnh hội các thao tác nằm trong đối tượng, các quan hệ sau đối tượng). Quá trình thứ nhất là quá trình con người dùng tri thức, kĩ năng, kĩ xảo... của mình để tham gia vào việc sáng tạo ra thế giới đối tượng. Quá trình thứ hai được hiểu là quá trình hình thành ý thức, tâm lí, tức là hình thành chính tri thức, kĩ năng, kĩ xảo... của con người, hình thành nhân cách nói chung. Chính trong "sự biện chứng khách thể và chủ thể", tức là trong hoạt động đối tượng, hay bằng hoạt động đối tượng của bản thân, mới hình thành con người với toàn bộ các quá trình và thuộc tính tâm lí có ở người với tư cách là chủ thể của hoạt động cải tổ thế giới, và hoạt động sinh ra chính bản thân tâm lí của con người. Quan niệm hoạt động như vậy là chìa khoá để nhận thức bản chất của ý thức, tâm lí và các quy luật của ý thức, tâm lí.

---

[1] Trích theo Phạm Minh Hạc, Sđd.

Hoạt động và tính tích cực khác nhau ở chỗ, có hoặc không có hiệu quả của sự tác động làm thay đổi cái bị tác động. Hoạt động được coi là các quá trình hướng ra bên ngoài, còn tính tích cực, các quá trình tâm lí là các hiện tượng diễn ra ở bên trong. Các quá trình hướng ra bên ngoài tựa như chứa đựng hình thái diễn biến ở bên ngoài của các đặc điểm tâm lí, là sự biểu hiện của các đặc điểm này: "Tất cả các đặc điểm tâm lí bên trong của hành động hay thao tác, về nguyên tắc, có thể được biểu hiện ra sự diễn biến bên ngoài của hành động". Kết quả là hoạt động trong quan hệ với cái tâm lí chỉ là phương tiện để cái tâm lí thể hiện ra, là điều kiện cần cho các hiện tượng tâm lí diễn biến, cũng là phương tiện để nhận thức cái tâm lí".[1]

1.2.2. Bản chất của hoạt động

– Hoạt động của con người bao giờ cũng mang bản chất xã hội – lịch sử.

Con người không thể tách ra khỏi xã hội mà mình đang sống. Mỗi cá nhân sống trong xã hội nhất định chỉ có thể tồn tại và phát triển phù hợp với sự tồn tại và phát triển của xã hội đó. Vì vậy, hoạt động của một con người luôn luôn được thể hiện trong một hệ thống các mối quan hệ với những người xung quanh, nó đòi hỏi có sự giúp đỡ và tham gia trực tiếp hoặc gián tiếp của người khác, kết quả của mỗi hoạt động đó đều có ảnh hưởng nhất định đến thế giới xung quanh.

Nhu cầu với tư cách là động cơ luôn kích thích cá nhân hoạt động. Song trong điều kiện xã hội có sự phân công lao động, hoạt động của cá nhân thường không hướng trực tiếp đến việc tạo ra sản phẩm để thoả mãn nhu cầu của chính bản thân nó mà tạo ra

---

[1] Trích theo Phạm Minh Hạc, Sđd, tr. 304.

sản phẩm theo nhu cầu của xã hội. Anh công nhân cần bánh mì nhưng lại sản xuất ra máy kéo; hơn thế, nhà vật lí học cần cơm ăn, áo mặc hằng ngày hôm nay, nhưng lại nghiên cứu tìm những quy luật của hạt và sóng để ứng dụng vào sản xuất của 5 hay 6 năm sau, thậm chí có thể hàng chục năm sau.

Như vậy, tính tích cực của hoạt động vốn do nhu cầu kích thích, nhưng nội dung và hình thức của hoạt động lại thường không tương ứng trực tiếp với đối tượng thoả mãn nhu cầu. Đó là một nét khác biệt cơ bản giữa hoạt động của con người và hành vi của con vật.

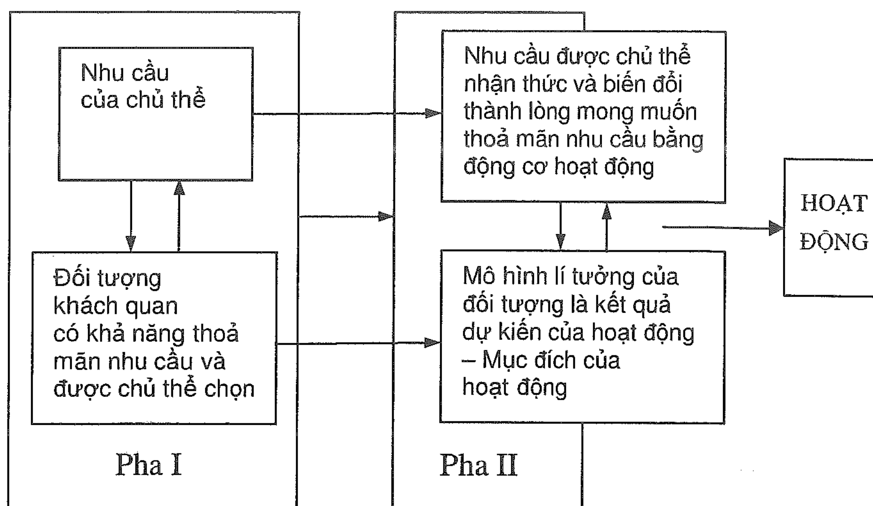
Theo Rubinstein, hoạt động của con người và việc sử dụng thành quả của hoạt động, về nội dung lẫn phương thức tồn tại, đều có tính chất xã hội: "... hoạt động có tính chất xã hội và việc sử dụng cũng có tính chất xã hội"[1], nên ý thức nói riêng, tâm lí nói chung, nguồn gốc, sự vận hành và sự phát triển của chúng đều có các quan hệ xã hội của con người và sự vận động của các mối quan hệ ấy tham gia vào.

Hoạt động của con người là sự tương tác tích cực của chủ thể vào đối tượng nhằm biến đổi đối tượng theo mục đích mà chủ thể tự giác đặt ra để thoả mãn nhu cầu của bản thân. Hoạt động sinh ra từ nhu cầu, nhưng lại được điều chỉnh bởi mục tiêu mà chủ thể nhận thức được.

Nhu cầu với tư cách là động cơ, là nhân tố khởi phát của hoạt động. Nhưng bản thân sự hoạt động (nội dung, hình thái) lại chịu sự chi phối của mục tiêu mà chủ thể nhận thức được (mục tiêu là mô hình lí tưởng của kết quả mong muốn của sự biến đổi đối tượng).

---

[1] Trích theo Phạm Minh Hạc, Sđd.



Hình 1.1: *Cơ chế phát sinh hoạt động*

Hoạt động của con người bao giờ cũng diễn biến (vận hành) trong các mối quan hệ xã hội (tập thể). Các quan hệ này chứa đựng nội dung lịch sử (quá khứ) do các thế hệ trước để lại và cũng là các quan hệ hiện tại đang diễn ra trong xã hội mà con người đang sống. Cần nói tới các quan hệ đối với thế hệ sau, trách nhiệm với tương lai cũng là những quan hệ rất đặc thù của loài người.

Để tiến hành hoạt động có kết quả, cá nhân cần phải sử dụng tri thức, kinh nghiệm đã được hình thành trong quá trình lịch sử của loài người trong lĩnh vực hoạt động của mình, phải thích ứng một cách tích cực với điều kiện tổ chức của xã hội (những quy tắc điều chỉnh hành vi của nó trong quan hệ đối với người khác trong quá trình tạo nên sản phẩm). Vì vậy, giáo dục và dạy học, bắt chước và rèn luyện là những hiện tượng đặc trưng và vĩnh

hằng của xã hội loài người. Vui chơi và lao động là hoạt động chuẩn bị hỗ trợ cho hoạt động lao động của con người dưới hình thức này hay hình thức khác.

Chính vì vậy, hoạt động của cá nhân mang tính chất xã hội, nên cá nhân bao giờ cũng là một khâu trong dây chuyền xã hội. Không chỉ những nhu cầu phức tạp của bản thân mà ngay trong bất cứ hình thức nào của hoạt động, cá nhân cũng có thể cảm thấy mình không thể ở ngoài mối liên hệ xã hội xét về cả không gian và thời gian. Về điều này Ph. Ăngghen viết: "... sự phát triển của lao động dễ đưa đến kết quả tất yếu là thắt chặt thêm những mối liên hệ giữa các thành viên của xã hội, bằng cách tạo ra rất nhiều trường hợp để con người giúp đỡ lẫn nhau, hợp tác với nhau và làm cho mỗi cá nhân ngày càng có ý thức rõ rệt hơn đối với lợi ích của sự hợp tác ấy"[1].

– Hoạt động của con người là hoạt động có ý thức.

Con người khác với động vật ở chỗ trong bất kì một hoạt động nào của mình dù là đơn giản nhất, bên cạnh những động tác biểu hiện ra bên ngoài, còn có những quá trình hoạt động tâm lí diễn ra bên trong có ảnh hưởng đến kết quả của hoạt động đó. Mỗi hoạt động đều có mục đích, có động cơ đã được con người nhận thức. Nói cách khác, mọi hoạt động của con người đều có sự tham gia của ý thức. Hoạt động mà không có ý thức thì chỉ là sự vận động máy móc. C. Mác viết: "Hoạt động sinh hoạt của con người là có ý thức... Hoạt động sinh hoạt có ý thức trực tiếp phân biệt con người với hoạt động sinh hoạt của động vật..."[2]. Theo Rubinstein: "Hoạt động và ý thức – đó không phải là hai mặt của một vấn đề.

---

[1] Ph. Ăngghen (1963), *Phép biện chứng của tự nhiên*, NXB Sự thật, tr. 272.

[2] C. Mác (1962), *Bản thảo kinh tế – triết học năm 1844*, NXB Sự thật, tr. 93.

Chúng hợp thành một thể thống nhất – không phải là hợp nhất, mà là thống nhất"[1].

– *Hoạt động của con người có tính chất sáng tạo.*

Sáng tạo là hoạt động tạo lập và phát hiện những giá trị vật chất và tinh thần mới[2]. Về bản chất, sáng tạo là hiện tượng văn hoá – khía cạnh tâm lí. Sáng tạo đòi hỏi cá nhân phải phát huy năng lực, phải có động cơ, tri thức, kĩ năng và với điều kiện như vậy mới có thể tạo nên sản phẩm mới độc đáo và sâu sắc. Là một quá trình, sáng tạo được xem xét trước hết như là sự bền bỉ, cần cù, tận tâm, tận lực của các nhà khoa học nói riêng và của người hoạt động nói chung. Chính nhờ hoạt động sáng tạo đó mà con người cải tạo được tự nhiên, xã hội và bản thân, nắm được các quy luật của tự nhiên và xã hội, nhờ đó thoả mãn được các nhu cầu ngày càng cao của xã hội loài người và của bản thân, còn động vật không có khả năng đó. Ph. Ăngghen viết: "Loài động vật chỉ lợi dụng tự nhiên bên ngoài và chỉ gây ra những thay đổi trong tự nhiên đơn thuần bằng sự có mặt của chúng; còn con người thì do đã tạo ra những biến đổi trong tự nhiên, và bắt tự nhiên phải phục vụ cho những mục đích của mình và thống trị tự nhiên"[3].

Trong hoạt động, ngoài những hành động biểu hiện ra bên ngoài, còn có các hoạt động tâm lí diễn ra bên trong giúp con người định hướng, nhận thức thế giới và nhận thức mình. Trên cơ sở đó, con người tiến hành hoạt động một cách có ý thức. Trong khi hoạt động, con người cải tạo tự nhiên, xã hội đồng thời cũng cải tạo bản thân mình nữa. Cho nên C. Mác nói: "Con người tạo ra hoàn cảnh

---

[1] Trích theo Phạm Minh Hạc, Sđd.

[2] Vũ Dũng, *Từ điển Tâm lí học*, NXB Khoa học Xã hội.

[3] Ph. Ăngghen, *Phép biện chứng của tự nhiên*, NXB Sự thật, 1963, tr. 283.

trong chừng mực nào thì hoàn cảnh cũng tạo ra con người trong chừng mực ấy"[1] và "Lao động đã sáng tạo ra con người"[2].

1.2.3. Đặc điểm của hoạt động

– *Hoạt động bao giờ cũng là "hoạt động có đối tượng"* (hoạt động có tính đối tượng).

Cần phân biệt "đối tượng" và "tính có đối tượng".

+ Đối tượng chỉ hiện thực khách quan có khả năng thoả mãn nhu cầu của chủ thể và được chủ thể chọn làm mục tiêu, chọn làm cái để đạt tới sau khi đã tác động làm biến đổi. Đối tượng có thể là vật chất (vật thể, hiện tượng) hoặc tinh thần (lí tưởng, khái niệm, biểu tượng...). Còn trong tâm lí học sư phạm, khái niệm về đối tượng mang ý nghĩa rất rộng. Có ba loại đối tượng: đối tượng thực bất động, đối tượng sống, đối tượng tượng trưng. Đối tượng thực và bất động hay còn gọi là đồ vật theo nghĩa thông thường: máy, thiết bị, dụng cụ... Đối tượng sống: con người, động vật. Đối tượng tượng trưng là tranh vẽ, sơ đồ, bản đồ, tài liệu viết, kí hiệu toán học, từ ngữ, khái niệm, giả thuyết, nguyên lí... có thể gọi chung là các "cách biểu hiện tượng trưng".

Đối tượng chính là cái hiện thực tâm lí mà hoạt động hướng tới. Mỗi vật thể chỉ có tính đối tượng ở dạng tiềm tàng. Nó được khơi gợi, thức tỉnh và dần định hình rõ ràng trong sự tác động qua lại tích cực của con người với vật thể đó. Đối tượng và chủ thể không có sẵn ngay từ đầu và không tồn tại tách biệt lẫn nhau. Chúng hình thành và phát triển trong mối quan hệ tương hỗ, biện chứng có tính chất sinh thành lẫn nhau và trong môi trường duy nhất – hoạt động của con người. Các tiền đề phát sinh của tính đối tượng

[1] C. Mác và Ph. Ăngghen, *Hệ tư tưởng Đức*.
[2] Ph. Ăngghen, *Phép biện chứng của tự nhiên*, Sđd.

thể hiện trong sự phụ thuộc của hành vi động vật vào các thuộc tính, các nguồn kích thích yếu tố cơ bản của môi trường, gắn liền với sự thoả mãn những nhu cầu sinh học thiết yếu. Tính đối tượng thực sự chỉ đặc trưng cho hoạt động người. Nó bộc lộ trong sự quy định của xã hội đối với hoạt động, trong mối liên hệ của hoạt động với các nghĩa tích hợp trong các sản phẩm văn hoá, công cụ sản xuất, ngôn ngữ, sơ đồ hành vi, chuẩn mực và giá trị xã hội...

+ Tính có đối tượng là một trong hai đặc điểm cơ bản của hoạt động (đặc điểm cơ bản thứ hai là tính chủ thể): Chủ thể tìm trong hiện thực khách quan những cái có khả năng thoả mãn nhu cầu của mình và chọn trong số đó cái tối ưu (theo nhận thức và ý chí chủ quan của mình). Chỉ từ thời điểm đó (pha I của hình 1.1) hiện thực khách quan được chủ thể chọn mới trở thành đối tượng hoạt động của chủ thể, hay nó đã bị đối tượng hoá bởi chủ thể. Hoạt động từ lúc đó và chỉ từ lúc đó mới trở nên có tính đối tượng, trở thành hệ toàn vẹn: đối tượng – chủ thể.

Đặc trưng cơ bản hoặc đặc trưng cấu trúc của hoạt động là tính đối tượng của nó. Bản thân khái niệm hoạt động đã ngầm bao hàm khái niệm đối tượng của hoạt động. Nói "hoạt động không có đối tượng" là hoàn toàn vô nghĩa. Và theo quan niệm của L.N. Landa (nhà lí luận giáo dục Xô viết) đã định nghĩa: "Hoạt động: vận động hoặc nhận thức có đối tượng chính là hình ảnh, khái niệm, mệnh đề"[1]. Đối tượng của hoạt động xuất hiện hai lần: lần thứ nhất – trong tồn tại độc lập của nó, bắt hoạt động của chủ thể phải phụ thuộc vào nó và cải tạo hoạt động ấy, lần thứ hai – là hình ảnh của đối tượng, kết quả sự phản ánh tâm lí về những thuộc tính của đối tượng, một sự phản ánh chỉ thực hiện được do hoạt động của chủ

[1] Trần Hồng Cẩm và những người khác, *Giải thích thuật ngữ Tâm lí – Giáo dục học*, tr. 213.

thể chứ không bằng bất cứ cách nào khác. Nói cách khác, trước hết, đối tượng coi như một vật thể vật chất: sắt, gỗ, chén, bút, máy móc, xe cộ... tồn tại "tự nó", bên ngoài đầu óc con người. Đó là hình thức tồn tại cơ bản – hình thức nguyên thuỷ hay hình thức số một. Sau đó, nhờ có hoạt động tâm lí, đối tượng ấy có một hình thức tồn tại thứ hai, dưới dạng hình ảnh, biểu tượng, khái niệm, với tư cách là sản phẩm được hình thành trong quá trình hoạt động.

Như vậy, đối tượng của hoạt động có hai hình thức tồn tại khác nhau của cùng một nội dung: 1) Hình thức bên ngoài (hình thức ban đầu, hình thức nguyên thuỷ, hình thức vật chất) như: sắt, gỗ, máy móc..., tức là tồn tại bên ngoài đầu óc con người; 2) Hình thức bên trong dưới dạng là hình ảnh, biểu tượng, khái niệm (là những sản phẩm được hình thành trong quá trình hoạt động). Tương ứng với mỗi hình thức tồn tại của đối tượng hoạt động, có hai hình thức hoạt động: 1) Hoạt động bên ngoài là hoạt động vật chất; 2) Hoạt động bên trong là hoạt động tinh thần.

Như vậy, đối tượng của hoạt động là cái con người cần làm ra, tác động vào nhằm thay đổi hoặc chiếm lĩnh. Nó có thể là sự vật, hiện tượng, khái niệm, con người hoặc mối quan hệ... có khả năng thoả mãn nhu cầu nào đó của con người, thúc đẩy con người hoạt động. Vì thế, đối tượng hoạt động là hiện thân của động cơ hoạt động. Động cơ luôn thúc đẩy con người hoạt động nhằm tác động vào khách thể để thay đổi, biến thành sản phẩm, hoặc tiếp nhận nó chuyển vào trong đầu óc mình tạo nên một cấu trúc tâm lí mới, một năng lực mới. Ví dụ: Đối tượng của hoạt động học tập là tri thức, kĩ năng, kĩ xảo..., chúng có khả năng thoả mãn nhu cầu nhận thức – học tập của con người nên nó trở thành động cơ đích thực thúc đẩy con người tích cực học tập.

Mỗi hoạt động bị quy định một cách đơn trị bởi đối tượng của mình. Hai đối tượng khác nhau quy định hai hoạt động khác nhau. Nói cách khác, khi chuyển từ đối tượng này sang đối tượng khác, chúng ta đã thay đổi kiểu hoạt động. Vì vậy, trên thực tế (cũng như trong lí luận), muốn xác định một hoạt động thì phải xác định đối tượng duy nhất của nó. Thuật ngữ đối tượng chỉ là một nửa, phải có nửa kia là chủ thể thì mới có đủ tư cách là thuật ngữ. Vì vậy, một đối tượng hoạt động (như một thuật ngữ tâm lí học hiện đại) không phải là cái có sẵn, mà là cái được sinh thành cùng với hoạt động, lấy nó làm đối tượng. Nói cách khác, hoạt động có đối tượng và đối tượng của hoạt động sản sinh ra nhau chứ không phải là kết hợp với nhau.

Trong giáo dục, thế hệ trẻ đứng trước những vật thể có sẵn là những thành tựu của thế hệ trước sáng tạo ra và để lại. Những vật thể này chỉ có sẵn với tư cách vật thể chứ không phải đối tượng. Đồng thời, mỗi vật thể ấy chứa đựng một khả năng tiềm tàng (trừu tượng) trở thành đối tượng hoạt động. Trong lí luận nhận thức thì đối tượng hoạt động và vật thể là tuyệt đối khác nhau.

Điều quan trọng bậc nhất là thấy được hai hình thức tồn tại của một đối tượng, nghĩa là chỉ có sự khác nhau về hình thức của cùng một nội dung. Từ đó, quá trình có được nội dung này trong tâm lí (biến nó thành tâm lí) thực chất là quá trình thực hiện sự biến hoá về hình thức, mà tương ứng với nó là việc chuyển hoá về hình thức của hoạt động. Tuỳ theo đối tượng đang tồn tại dưới hình thức nào (bên ngoài hay bên trong) mà ta có hình thức hoạt động phù hợp – hoạt động bên ngoài hay hoạt động bên trong. Nhưng nếu xét trong toàn bộ quá trình giáo dục, thì quá trình đó phải bắt đầu từ bên ngoài, trên đối tượng vật chất, cảm tính, có thể sờ, nắm, cầm, tháo, lắp, nặn... Đó là cách chiếm lĩnh đối tượng, nắm lấy nội dung, linh hồn của nó.

– Hoạt động bao giờ cũng do chủ thể tiến hành (tính chủ thể).

Chủ thể là con người có ý thức tác động vào khách thể – đối tượng hoạt động. Như vậy, hàm chứa trong hoạt động là tính chủ thể mà đặc điểm nổi bật nhất của nó là tính tự giác và tính tích cực.

Khoa học tâm lí dựa trên chủ nghĩa duy vật biện chứng xem xét chủ thể như là sản phẩm của sự phát triển lịch sử và tính tích cực của nó gắn liền với hoạt động cải tạo thế giới của con người.

Trong *Từ điển Tâm lí học* (2000), chủ thể được hiểu là:

– Cá nhân hoặc nhóm với cương vị là người chủ của quá trình nhận thức và biến đổi hiện thực.

– Người thể hiện rõ tính tích cực[1].

Chủ thể là nhóm người khi họ cùng nhau thực hiện hoạt động với cùng một đối tượng, một động cơ chung. Ví dụ: Chủ thể hoạt động săn bắt là một nhóm người đi săn bởi họ cùng chung một đối tượng, một động cơ hoạt động – con mồi.

Kể từ thời điểm sinh thành ra hệ toàn vẹn đối tượng – chủ thể, cá nhân trở thành chủ thể của hoạt động, chủ thể hoạt động tích cực tác động vào đối tượng nhằm chiếm lĩnh nó.

Khi cá nhân trở thành chủ thể của một hoạt động tức là khi đó cá nhân mang tính chủ thể và chủ thể sẽ ở trong trạng thái (tình huống) có vấn đề mà đặc trưng cơ bản là:

+ Thế năng tâm lí (cường độ của nhu cầu tác động biến đổi đối tượng để chiếm lĩnh nó), biểu lộ tình cảm ở tính tích cực có hướng đích.

[1] Vũ Dũng (2000), *Từ điển Tâm lí học*, NXB Khoa học Xã hội, tr. 39.

+ Tính hưng phấn: tức là tính tích cực tìm tòi, phát hiện đến mức say mê.

+ Sự thanh lọc: Khi đạt tới mục đích, khi chiếm lĩnh được đối tượng, chủ thể cảm nhận niềm hạnh phúc của hoạt động, thấy tâm hồn sảng khoái, xúc cảm trong sáng hơn, nhân cách phong phú thêm. Trong và bằng hoạt động có đối tượng, chủ thể được cải tạo.

Tính chủ thể và tính đối tượng là hai đặc điểm cơ bản của hoạt động. Tính chủ thể gắn liền với những khía cạnh sau của tính tích cực: Hình ảnh tâm lí phụ thuộc vào các nhu cầu, tâm thế, cảm xúc, mục đích, động cơ và kinh nghiệm quá khứ, ý thức cá nhân.

– Hoạt động bao giờ cũng có tính mục đích.

Ph. Ăngghen viết: "Khi các loài động vật tác động đến hoàn cảnh xung quanh của chúng trong một thời gian lâu dài thì chúng hoàn toàn không có ý định trước về việc đó và đối với bản thân chúng, tác động ấy chỉ là một việc ngẫu nhiên. Trái lại, loài người càng cách xa động vật thì tác động của con người đối với tự nhiên càng mang tính chất của một hoạt động có dự định trước, tiến hành một cách có phương pháp, hướng vào những mục đích nhất định và đã nhắm trước"[1].

Mục đích là biểu tượng về sản phẩm hoạt động có khả năng thoả mãn nhu cầu nào đó của chủ thể, nó điều khiển, điều chỉnh hoạt động.

Trong *Từ điển Tâm lí học* (2000), "mục đích được hiểu là hình ảnh được ý thức, được phản ánh trước khi có kết quả, mà con người muốn đạt được bằng cách thực hiện những hành động nhất định"[2].

---

[1] Ph. Ăngghen (1963), *Phép biện chứng của tự nhiên,* NXB Sự thật, tr. 281.
[2] Vũ Dũng, Sđd, tr. 156.

Tính mục đích gắn liền với tính đối tượng. Tính mục đích luôn bị chế ước bởi nội dung xã hội, vì thế không nên hiểu mục đích một cách thuần tuý chủ quan như là ý thích riêng, mong muốn, ý định chủ quan...

Hoạt động lao động, hoạt động có đối tượng nhằm cải tạo thế giới là cơ sở để hình thành mục đích ở con người. Trong quá trình phát triển cá thể, con người từ chỗ xây dựng mục đích trong các hoạt động chung với người khác đến chỗ hình thành mục đích cho riêng mình. Hoạt động nhằm đạt mục đích được phân thành: Quá trình hình thành mục đích, thực hiện hành động, đánh giá về tình cảm và nhận thức, thực hiện hành động đồng thời đánh giá kết quả cuối cùng. Hình ảnh được phản ánh trước khi có kết quả có thể thành mục đích khi nó được một lực đẩy nào đó, từ đó bắt đầu hướng dẫn hành động và quyết định việc lựa chọn các phương thức thực hiện nhằm đáp ứng các động cơ hoặc hệ thống các động cơ nhất định. Hình thành mục đích là điểm mấu chốt trong quá trình thực hiện hành động và là cơ sở cơ bản để hình thành các hành động mới của con người.

Là kích thích bên trong của hoạt động nhưng động cơ không quy định hoạt động trong các đặc điểm cụ thể. Cùng một động cơ có thể được thực hiện trong các hoạt động khác nhau.

Còn mục đích xác định tính chất của hoạt động được xuất phát từ động cơ cụ thể nào đó. Điều quan trọng cần nhấn mạnh là trên cơ sở của một động cơ, có thể hình thành (và thực tế đã được hình thành) các mục đích khác nhau. Ở đây, có thể nói về "trường mục đích" gắn liền với động cơ này hoặc động cơ khác. Nếu động cơ chỉ kích thích hoạt động thì mục đích "thiết kế" hoạt động cụ thể, quy định đặc điểm và động thái của nó.

Động cơ liên quan đến nhu cầu, kích thích hoạt động, mục đích liên quan đến đối tượng mà hoạt động hướng đến và đối tượng

cần phải ở trong quá trình thực hiện hoạt động và bị biến đổi thành sản phẩm. Khi tâm lí học phân tích hoạt động thì động cơ và mục đích thường không bị tách riêng mà thỉnh thoảng còn được đồng nhất.

– *Hoạt động vận hành theo nguyên tắc gián tiếp.*

Trong hoạt động, con người bao giờ cũng phải sử dụng những công cụ nhất định. Trong hoạt động lao động, người ta dùng các công cụ kĩ thuật như máy móc, cái cưa, cái cuốc... tác động vào đối tượng lao động. Tương tự như vậy, tiếng nói, chữ viết, kinh nghiệm và các hình ảnh tâm lí khác là công cụ tâm lí được sử dụng để tổ chức, điều khiển thế giới tinh thần của mỗi người. Những công cụ đó giữ chức năng trung gian giữa chủ thể và đối tượng hoạt động, tạo ra tính gián tiếp của hoạt động. Điều này chỉ ra sự khác biệt về chất giữa hoạt động của con người với hành vi bản năng của con vật.

Rubinstein cho rằng: "Với cơ chế gián tiếp, hành động không phải chỉ bị quy định bởi cái kích thích đi từ hoàn cảnh hiện có trực tiếp, mà còn bị quy định bởi mục đích và nhiệm vụ nằm ngoài hoàn cảnh ấy"[1]. Như vậy, có thể khắc phục quan niệm máy móc về hành động theo cách hiểu của chủ nghĩa hành vi.

1.2.4. Vai trò của hoạt động

Hoạt động là phương thức tồn tại của con người. Ph. Ăngghen viết: "Lao động đã sáng tạo ra con người"[2]. Trong hoạt động, con người cùng một lúc đạt hai kết quả: một mặt dùng hoạt động của mình để cải tạo thế giới khách quan, làm ra những sản phẩm cần thiết cho mình và cho xã hội; mặt khác qua hoạt động con người lại nhận thức được các thuộc tính và quy luật của sự vật, tự tạo cho

---

[1] Trích theo Phạm Minh Hạc, Sđd.

[2] Ph. Ăngghen (1971), *Phép biện chứng của tự nhiên*, NXB Sự thật, tr. 252.

mình hình ảnh tâm lí vững chắc về thế giới khách quan và hình thành chính bản thân mình như một nhân cách. C. Mác và Ăngghen đã vạch rõ: "Hoạt động sống của cá nhân như thế nào thì tình hình bản thân họ cũng như vậy. Vì vậy, tình hình bản thân họ nhất trí với sản xuất của họ, nhất trí với cái mà họ sản xuất ra, nhất trí với phương thức mà họ sản xuất cái đó"[1]. Như vậy, con người luôn luôn thể hiện bản thân mình trong hoạt động. Mọi phẩm chất tâm lí cá nhân chỉ có thể nảy sinh, phát triển và biểu hiện trong quá trình hoạt động; ngoài hoạt động không thể có sự phát triển tâm lí. C. Mác đã viết:

– "Lao động, trước tiên, là một hành động diễn ra giữa con người và tự nhiên. Trong hành động đó, bản thân con người đóng vai trò một lực lượng tự nhiên đối với tự nhiên... Do sự vận động đó, con người tác động vào tự nhiên bên ngoài và thay đổi tự nhiên, đồng thời cũng thay đổi bản tính của chính mình và phát triển những năng khiếu tiềm tàng trong bản thân mình"[2].

– "Trong lao động, tất cả sự khác nhau về tinh thần và xã hội của hoạt động cá nhân bộc lộ ra"[3].

Trong hoạt động thực tiễn, các quá trình nhận thức của con người được phát triển. Ví dụ: hoạt động đòi hỏi sự suy nghĩ, phán đoán... đã làm phát triển tư duy của con người. Cũng trong hoạt động thực tiễn, con người nảy sinh xúc cảm và tình cảm, hình thành nên những thuộc tính tâm lí của cá nhân như: những nhu cầu, hứng thú, năng lực, tính cách của cá nhân... Đồng thời, những phẩm chất tâm lí được hình thành và phát triển lại làm cho hoạt động của con người ngày càng phong phú và có hiệu quả hơn.

---

[1] C. Mác và Ph. Ăngghen, *Hệ tư tưởng Đức*, 1845 – 1846.
[2] C. Mác (1959), *Tư bản*, Q.1, tập 1. NXB Sự thật, tr. 247.
[3] C. Mác (1962), *Bản thảo kinh tế – triết học năm 1844*, NXB Sự thật, tr. 17.

C. Mác và Ph. Ăngghen đã vạch ra nguyên lí chung nhất của việc hình thành ý thức người. C. Mác viết: "Ý niệm, chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được đem cải biên đi ở trong đó".

Dĩ nhiên vật chất ở đây được hiểu không phải là khách thể thuần tuý, máy móc mà nó chính là hoạt động và đời sống thực tiễn của con người. Do đó, "Ý thức không bao giờ có thể là cái gì khác hơn là sự tồn tại được ý thức"[1] và tồn tại của con người là quá trình đời sống hiện thực của họ". Cần nói ngay rằng nguyên lí kinh điển trên của C. Mác là tiền đề triết học của hàng loạt công trình nghiên cứu tâm lí học của X.L. Rubinstein, P.Ia. Galperin và của nhiều nhà tâm lí học Xô viết khác về sự thống nhất và quan hệ giữa "cái bên ngoài" và "cái bên trong" trong hoạt động tâm lí của con người; về quá trình hình thành "cái tâm lí" từ bên ngoài, theo cơ chế nội tâm hoá, thông qua hoạt động của cá nhân.

Đặt ra vấn đề ý thức là sự phản ánh quá trình đời sống hiện thực của con người, C. Mác và Ph. Ăngghen khẳng định: "Ngay từ đầu, ý thức đã là một sản phẩm xã hội và vẫn là như vậy chừng nào con người còn tồn tại"[2]. Tuy nhiên, không phải ngay từ đầu, ý thức con người đã có diện mạo như bây giờ và mai sau vẫn còn là như vậy. Ngược lại, nó có quá trình hình thành, phát triển phù hợp và phụ thuộc vào quá trình phát triển của hoạt động và thực tiễn xã hội của con người. Không phải ý thức quyết định đời sống, mà chính đời sống quyết định ý thức. Như vậy, ý thức con người không có đời sống riêng, đằng sau nó là cả đời sống hiện thực sinh động của xã hội và cá nhân, luôn luôn vận động và phát triển.

[1,2] C. Mác và Ph. Ăngghen, *Hệ tư tưởng Đức,* Sđd.

Vai trò của hoạt động tạo thành tâm lí, ý thức, tạo thành nhân cách biểu hiện rõ nhất khi ta so sánh những người làm các nghề nghiệp khác nhau. Trong tâm lí học, có nhiều ngành đi sâu nghiên cứu đặc trưng tâm lí của từng loại nghề nghiệp.

1.3. CẤU TRÚC CỦA HOẠT ĐỘNG

1.3.1. Các quan điểm khác nhau bàn về cấu trúc của hoạt động

1.3.1.1. Quan niệm của chủ nghĩa hành vi

Chủ nghĩa hành vi cho rằng, hoạt động của con người và động vật có cấu trúc chung là: kích thích – phản ứng (S – R).

1.3.1.2. Quan niệm chung của Tâm lí học mácxít

– Trong tâm lí học có lúc người ta chỉ xét cấu trúc hoạt động bao gồm các thành tố diễn ra ở phía con người (chủ thể) thuộc các thành tố đơn vị thao tác của hoạt động. Hoạt động có cấu trúc như sau: hoạt động – hành động – thao tác.

– L.X. Vưgôtxki (1896 – 1934) là người đầu tiên có tư tưởng phân tích, mô tả cấu trúc hoạt động dưới góc độ tâm lí học và đạt được những kết quả nghiên cứu nhất định. Ông đã phân tích các khái niệm: *công cụ, thao tác, mục đích, động cơ.* Tiếp tục phát triển tư tưởng và thành quả đó là nhà tâm lí học Xô viết nổi tiếng A.N. Leonchiev (1903 – 1979).

Cơ sở triết học về vấn đề cấu trúc hoạt động của L.X. Vưgôtxki và A.N. Leonchiev là quan điểm của C. Mác và Ph. Ăngghen, cụ thể là quan niệm về các vấn đề: *chủ thể, đối tượng, động cơ* – cái thúc đẩy hoạt động cá nhân và *tư liệu lao động* (trong đó có công cụ hoạt động).

C. Mác và Ph. Ăngghen đã dành cho phạm trù chủ thể ý nghĩa rộng nhất mà nó có thể có. C. Mác và Ph. Ăngghen đã kế thừa Arixtốt và G.V. Hêghen, khi ông cho rằng chủ thể là một tồn tại vì

nó và nó chứa đựng một tiềm năng, một lực lượng. Nó có đặc tính tự định vị, tự khẳng định, tự hiện thực hoá và tự sinh thành. Nói cách khác, chủ thể gắn liền với hoạt động. Người ta chỉ có thể xác định được chủ thể bằng hoạt động của nó. Mối quan hệ giữa chủ thể với đối tượng trong hoạt động cũng giống như giữa chủ ngữ và vị ngữ trong ngữ pháp, là quan hệ chủ thể – khách thể, mà kết quả của nó là chủ thể làm biến đổi khách thể và định vị (tự khẳng định bản thân) vào trong sản phẩm.

Theo C. Mác: "Tư liệu lao động là một vật hay toàn bộ những vật mà con người đặt ở giữa họ với đối tượng lao động và được họ dùng làm vật truyền dẫn hoạt động của họ vào đối tượng", "Con người sử dụng những thuộc tính cơ học, lí học, hoá học của các vật tuỳ theo mục đích của mình, dùng các vật đó với tư cách là công cụ để tác động vào các vật khác"[1].

Thông qua công cụ lao động, sự hoạt động của con người tác động đến đối tượng và làm biến đổi nó, tạo ra sản phẩm. Hay nói cách khác, trong quá trình hoạt động, chủ thể không trực tiếp làm biến đổi đối tượng để tạo ra sản phẩm, mà bao giờ cũng phải thực hiện thông qua khâu trung gian, đó là công cụ lao động. C. Mác viết: "Đối tượng của lao động chính là sự vật thể hoá đời sống có tính loài của con người"[2]. "Lao động đã kết hợp với đối tượng lao động. Lao động được vật hoá, còn vật thì được chế biến"[3]. Vì vậy, quan hệ giữa chủ thể với đối tượng bao giờ cũng là *quan hệ gián tiếp*. Quan hệ giữa chủ thể với công cụ hoạt động là quan hệ giữa mục đích và phương tiện dẫn đến mục đích hoạt động. Công cụ hoạt động chủ yếu hiện nay và mai sau là sản phẩm của hoạt động. Như vậy, cũng

[1,3] C. Mác và Ph. Ăngghen (1993), *Toàn tập*, tập 23, NXB Chính trị Quốc gia, tr. 268, 271.

[2] C. Mác (1989), *Bản thảo kinh tế – triết học năm 1844*, NXB Sự thật, tr. 73.

như quan hệ chủ thể – đối tượng, quan hệ chủ thể – công cụ hoạt động là quan hệ quy định và chuyển hoá lẫn nhau.

Xung quanh vấn đề động cơ, trước hết cần xác định đúng cái gì thúc đẩy con người hoạt động? Theo C. Mác và Ph. Ăngghen thì cái thúc đẩy con người hoạt động không phải là ý thức, là tư duy hay nhận thức của họ mà là nhu cầu. Ph. Ăngghen giải thích vấn đề này như sau: "Người ta quy cho bộ óc, cho sự mở mang và hoạt động của bộ óc tất cả công lao làm cho xã hội phát triển được nhanh chóng và đáng lẽ người ta phải giải thích rằng hoạt động của mình là do nhu cầu của mình quyết định (mà những nhu cầu đó đã được phản ánh vào đầu óc của người ta và đã làm cho họ có ý thức đối với những nhu cầu đó) thì người ta lại quen giải thích rằng hoạt động của mình là do tư duy của mình quyết định và chính vì thế, dần dần xuất hiện thế giới quan duy tâm"[1]. Sau này, luận điểm trên của Ph. Ăngghen được vận dụng vào các công trình nghiên cứu của L.X. Vưgôtxki, A.N. Leonchiev và các nhà tâm lí học khác về ý nghĩa cá nhân.

Khía cạnh thứ hai của vấn đề động cơ hoạt động cá nhân là mối quan hệ giữa nhu cầu với hoạt động. Về vấn đề này, trong các di sản của C. Mác và Ph. Ăngghen có hai điểm cần lưu ý:

– *Thứ nhất*, nhu cầu của con người, đối tượng và phương thức thoả mãn nó ngay từ đầu đã mang bản chất xã hội. C. Mác viết: "Cái đói là cái đói, nhưng cái đói được thoả mãn bằng thịt nấu và ăn với dao, dĩa lại khác với cái đói dùng bàn tay, móng, răng, nuốt chửng thịt sống"[2].

---

[1] Ph. Ăngghen (1963), *Phép biện chứng của tự nhiên*, NXB Sự thật, tr. 280.

[2] C. Mác (1971), *Góp phần phê phán chính trị kinh tế học*, NXB Sự thật, tr. 283.

– *Thứ hai,* quan hệ giữa nhu cầu với hoạt động là mối quan hệ biện chứng. Trong tâm lí học, từ lâu đã hình thành hai sơ đồ đặc trưng giải thích điểm xuất phát của mối quan hệ này: nhu cầu → hoạt động → nhu cầu và hoạt động → nhu cầu → hoạt động. Có nhiều ý kiến trái ngược nhau biện hộ cho một trong hai sơ đồ đó. Tại một thời điểm nhất định của hoạt động, bao giờ nó cũng được thúc đẩy bởi nhu cầu nào đó. Nhưng xét trong toàn bộ, xu hướng chung là hoạt động làm nảy sinh và quy định nhu cầu. Tuy nhiên, sẽ sai lầm nếu có thái độ cực đoan về quan hệ quy định này. Ở đây, tốt nhất nên tuân theo quan điểm của C. Mác, khi ông giải thích mối quan hệ giữa sản xuất và tiêu dùng. Đó là quan hệ biện chứng, trực tiếp sinh thành lẫn nhau. Sản xuất trực tiếp là tiêu dùng và ngược lại, tiêu dùng đồng thời cũng trực tiếp là sản xuất. Mỗi cái trực tiếp là mặt đối lập của cái kia. Không có sản xuất thì không có tiêu dùng, nhưng không có tiêu dùng thì cũng không có sản xuất. Vì trong trường hợp đó sản xuất sẽ không có mục đích. Nếu vận dụng cách giải thích trên của C. Mác vào lĩnh vực nhu cầu và hoạt động ta sẽ thấy một sự cực đoan hoá sơ đồ này hay sơ đồ khác đều không hợp lí. Thực chất của vấn đề ở đây là không có hoạt động có ý thức nào của con người lại không được thúc đẩy bởi nhu cầu nhất định. Ngược lại, nhu cầu chỉ được nảy sinh, biến đổi, phát triển và thoả mãn trong hoạt động, do hoạt động. Sự chuyển hoá này không chỉ có trong quan hệ giữa nhu cầu với hoạt động mà là nét đặc thù trong triết học biện chứng mácxít.

Vì quá trình thoả mãn nhu cầu của con người là hoạt động có định hướng, nên nhu cầu là nguồn gốc của tính tích cực. Nhu cầu và mục đích của con người có mối liên hệ chặt chẽ với nhau. Cũng giống như nhu cầu, mục đích của con người có tính ý thức chủ quan,

con người tin rằng sự thoả mãn nhu cầu chỉ cụ thể bằng cách đạt được mục đích. Điều đó tạo cho họ khả năng cân nhắc giữa hình dung chủ quan của họ về nhu cầu với nội dung khách quan của nó khi tìm kiếm công cụ để đạt được mục đích, tức là chiếm được đối tượng. Nhu cầu thể hiện ở động cơ, cái thúc đẩy con người hoạt động và động cơ trở thành hình thức thể hiện nhu cầu. Nếu trong nhu cầu, hoạt động của con người về thực chất phụ thuộc vào nội dung xã hội – đối tượng, thì ở động cơ, sự phụ thuộc đó được thể hiện ở tính tích cực riêng lẻ của chủ thể. Giáo dục nhu cầu là một trong những nhiệm vụ trọng tâm trong quá trình phát triển nhân cách.

Tâm lí người có thể được nghiên cứu ở ba cấp bậc khác nhau:

– Cấp bậc thao tác, cử động ứng với các điều kiện, phương tiện, công cụ.

– Cấp bậc hành động tương ứng với các mục đích cụ thể (mục tiêu).

– Cấp bậc hoạt động tương ứng với mục đích chung, còn gọi là động cơ.

+ Theo quan điểm của X.L. Rubinstein (1902 – 1960), hoạt động được hiểu là một hệ thống các thao tác hay hành vi ứng xử ít nhiều có ý thức. Đặc trưng cho thao tác là có sự tham gia của ý thức vào điều chỉnh hành động, trong đó ý thức dùng để chỉ thái độ của chủ thể đối với khách thể mà hoạt động nhằm tới. Còn với hành vi ứng xử thì cần có sự tham gia của tự ý thức vào hành động. Như vậy, trong cấu trúc của hoạt động, ngoài các phản ứng sinh lí hay vận động được xem là những trả lời máy móc đối với các kích thích bên ngoài, còn có các thao tác có ý thức và hành vi ứng xử có ý thức, kể cả vai trò của ý thức và tự ý thức đối với việc tổ chức hoạt động.

+ Về cấu trúc, P.Ia. Galperin (1902 – 1988) chia một hành động thành hai phần không ngang bằng nhau: phần định hướng và phần thực hiện. Phần định hướng quyết định phần thực hiện.

+ B.Ph. Lomov (1927 – 1989) xây dựng mô hình cấu trúc tâm lí của hoạt động cá nhân bao gồm các yếu tố cấu thành: động cơ, mục đích, lập kế hoạch hoạt động, xử lí thông tin hiện thời, hình ảnh thao tác (và mô hình quan niệm), ra quyết định hành động, kiểm tra kết quả và điều chỉnh hành động. Theo Lomov, những yếu tố cấu thành trên không phải là các khối "biệt lập" đan xen hoặc kế tiếp nhau trong hoạt động, mà là những yếu tố nổi lên và làm rõ đặc trưng các bình diện (và mức độ) khác nhau của chức năng điều khiển, điều chỉnh tâm lí để chuẩn bị và thực hiện hoạt động nhằm làm biến đổi đối tượng của hoạt động thành sản phẩm.

Ông cho rằng, hoạt động cùng nhau (hoạt động nhóm) có cấu trúc tâm lí giống cấu trúc của hoạt động cá nhân, nghĩa là nó cũng bao gồm các yếu tố từ mục đích và động cơ của hoạt động; lập kế hoạch; phân tích và tổng hợp thông tin; ra quyết định; hành động và kiểm tra, điều chỉnh hành động. Tuy nhiên, nội dung tâm lí của hoạt động cùng nhau thường phong phú hơn nhiều so với hoạt động của cá nhân.

Trong cấu trúc hoạt động theo Lomov, khái niệm động cơ được hiểu với mức độ rộng lớn và cơ động hơn so với A.N. Leonchiev. Lomov cho rằng, động cơ là kích thích trực tiếp, nguyên nhân trực tiếp của hoạt động, nhưng động cơ không quy định hoạt động trong những điều kiện cụ thể. Cùng một động cơ có thể được thực hiện trong các hoạt động khác nhau. Nói cách khác, không phải bao giờ một động cơ nhất định và duy nhất thôi thúc nhân cách vào một hoạt động này hay hoạt động khác. Có thể có nhiều động cơ, lúc đó

hoạt động sẽ trở thành hoạt động đa động cơ. Điều này liên quan tới nhu cầu, động cơ là sự phản ánh nhu cầu[1]. Đến lượt nó, nhu cầu cá nhân phải được xét trong mối liên hệ và quan hệ của nó với người khác.

1.3.2. Cấu trúc hoạt động của A.N. Leonchiev

Tổng kết quá trình nghiên cứu lâu dài của tâm lí học Xô viết, từ đầu những năm 30 đến những năm 70 của thế kỉ XX, A.N. Leonchiev đã mô tả được cấu trúc vĩ mô của hoạt động.

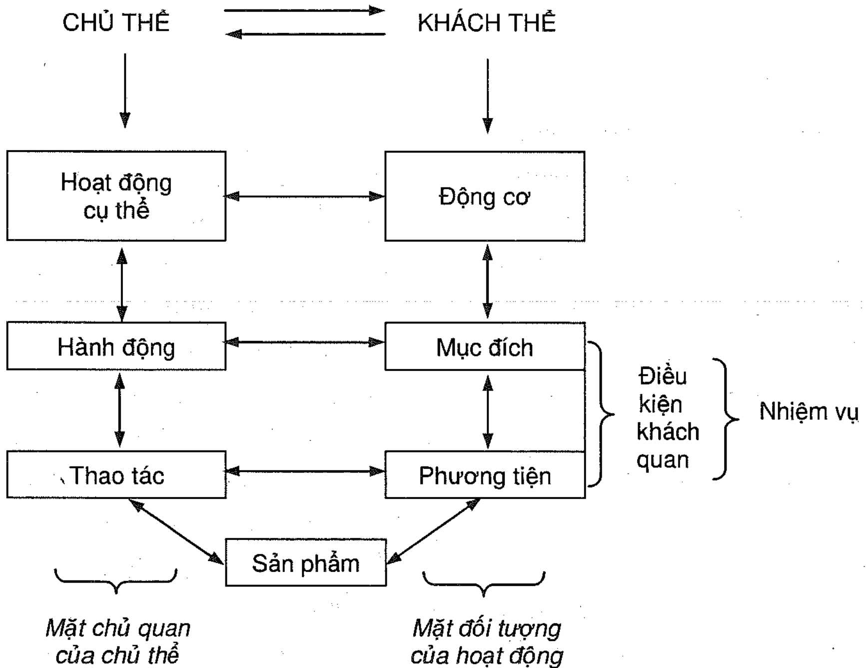
Thoạt đầu, từ thời Vưgôtxki, người ta đã đưa vào tâm lí học những khái niệm như công cụ (dụng cụ), thao tác, mục đích và sau này còn thêm động cơ. Nhờ đó, lần đầu tiên A.N. Leonchiev đã mô tả cấu trúc chung của hoạt động và được trình bày năm 1947 trong tiểu luận *Khái niệm về sự phát triển tâm lí.* Năm 1959, mô hình này được rõ hơn trong tác phẩm nổi tiếng của ông: *Những vấn đề phát triển tâm lí*. Ba mươi năm sau (1975), sự mô tả trừu tượng ban đầu ấy đã được cụ thể hoá trên nhiều bình diện: về hình thái, về kiểu (loại hình), về thành phần, về đơn vị, về trình độ cấp bậc... Công trình về cấu trúc hoạt động của Leonchiev được hoàn thiện và tổng kết trong *Hoạt động – Ý thức – Nhân cách.* Gạt bỏ tất cả sự khác nhau của các hoạt động riêng rẽ, cá biệt, đặc thù, còn lại chỗ khác nhau cơ bản là đối tượng.

---

[1] Với một mức độ nhất định, B.Ph. Lomov tán thành luận điểm của A. Maslow về hệ thống động cơ – nhu cầu và sự chuyển hoá thứ bậc của các nhu cầu trong hệ thống. Theo A. Maslow, trong quá trình phát triển của cá nhân, các nhu cầu phát triển theo thứ bậc (và chuyển hoá thứ bậc) theo hình tháp: đáy tháp là các nhu cầu sinh lí, cơ thể (đói, khát, tình dục...); mức tiếp theo – nhu cầu an toàn, ổn định; mức thứ ba: nhu cầu giao tiếp xã hội, quan hệ...; mức thứ tư: nhu cầu được tôn trọng, uy tín, tin cậy...; mức thứ năm (mức cao nhất): nhu cầu tự khẳng định, sáng tạo, tự thể hiện bản thân...

Cấu trúc vĩ mô của hoạt động của A.N. Leonchiev bao gồm 6 thành tố và mối quan hệ giữa 6 thành tố này. Dưới đây là một số nội dung chủ yếu trong cấu trúc của hoạt động theo quan điểm của A.N. Leonchiev.

Khi tiến hành hoạt động: về phía chủ thể bao gồm ba thành tố và mối quan hệ giữa ba thành tố này, đó là: hoạt động – hành động – thao tác. Ba thành tố này thuộc về các đơn vị thao tác (mặt kĩ thuật) của hoạt động; còn về phía khách thể (về phía đối tượng hoạt động) bao gồm ba thành tố và mối quan hệ giữa chúng với nhau, đó là: động cơ – mục đích – phương tiện. Ba thành tố này tạo nên "nội dung đối tượng" của hoạt động (mặt tâm lí). Cụ thể là: hoạt động hợp với các hành động. Các hành động diễn ra bằng các thao tác. Hoạt động luôn luôn hướng vào động cơ (nằm trong đối tượng), đó là mục đích chung, mục đích cuối cùng của hoạt động. Mục đích chung này (động cơ) được cụ thể bằng những mục đích cụ thể, mục đích bộ phận mà từng hoạt động hướng vào. Để đạt mục đích, con người phải sử dụng các phương tiện. Tuỳ theo các điều kiện, phương tiện mà con người thực hiện các thao tác để tiến hành hành động đạt mục đích, hay nói khác đi, hành động thực hiện nhờ các thao tác. Sự tác động qua lại giữa chủ thể và khách thể, giữa đơn vị thao tác và nội dung đối tượng của hoạt động, tạo ra sản phẩm của hoạt động (cả về phía khách thể, cả về phía chủ thể – "sản phẩm kép"). Có thể khái quát cấu trúc chung của hoạt động như sau:



Hình 1.2: ***Cấu trúc hoạt động***

Có thể phân tích cấu trúc hoạt động theo nhiều cách: theo trục hoạt động ↔ động cơ, hành động ↔ mục đích, thao tác ↔ phương tiện; hoặc theo trục: động cơ ↔ mục đích ↔ phương tiện trong mối quan hệ với hoạt động ↔ hành động ↔ thao tác. Vế thứ nhất thuộc về đối tượng, vế thứ hai là chủ thể... Dù phân tích theo kiểu nào cũng phải thường xuyên ghi nhớ: hoạt động là đơn vị phân tử chứ không phải là đơn vị hợp thành. Vì vậy, cấu trúc của hoạt động không phải là sự kết hợp của các bộ phận tạo thành một khối chỉnh thể mà là cấu trúc và chuyển hoá chức năng của các đơn vị của hoạt động. Nói cách khác, chức năng và chuyển hoá chức năng là bản chất

trong cấu trúc hoạt động, là chìa khoá để giải mã khía cạnh phản ánh tâm lí của hoạt động và của các đơn vị phân tử của nó.

Theo A.N. Leonchiev, trong dòng liên tục các hoạt động khác nhau tạo nên đời sống cá nhân, nếu "lấy" ra một hoạt động bất kì, tại một thời điểm xác định và trừu tượng hoá (loại bỏ) mọi sự khác nhau về hình thức biểu hiện và tính chất riêng, sẽ còn lại quan hệ chủ thể ↔ đối tượng, thông qua công cụ hoạt động.

Về phía đối tượng, trước hết động cơ được thể hiện thành nhu cầu. Nhưng động cơ này tự nó không sẵn có ngay từ đầu, mà cũng là cái đang sinh thành và phát triển. Về bản chất, sự hình thành và phát triển của động cơ là sự chứng thực khách quan cho sự phát triển của bản thân chủ thể.

Động cơ được phát triển từ những đối tượng kém phát triển, còn trừu tượng, theo xu hướng ngày càng cụ thể hơn. Tiến trình đó được chốt lại trong những mục đích. Hệ thống mục đích này là hình thức cụ thể hoá động cơ. Do đó, quá trình thực hiện động cơ được tiến hành từng bước, từng khâu, để đạt những mục đích xác định trong những hoàn cảnh (không gian và thời gian) cụ thể.

Quá trình đi đến mục đích bị quy định bởi các điều kiện, phương tiện thực hiện nó. Ví dụ, muốn đến một địa điểm nào đó có thể đi bộ, đi xe đạp, đi ô tô, đi máy bay. Những phương tiện này ở bên ngoài cá thể và quy định cách cư xử của chủ thể. Về phía đối tượng, còn có một khái niệm nữa là nhiệm vụ. Đó là thể thống nhất giữa mục đích và phương tiện (điều kiện). Nói cách khác, bằng những phương tiện xác định, chủ thể tìm cách thực hiện một mục đích tương ứng.

– Về phía chủ thể, để thực hiện động cơ, chủ thể phải dùng sức căng của bắp thịt và thần kinh, phải vận dụng năng lực thực tiễn đã có. Quá trình ấy gọi là hoạt động.

Động cơ được cụ thể hoá thành hệ thống mục đích. Mỗi mục đích là một đối tượng cần phải chiếm lĩnh. Quá trình chiếm lĩnh này gọi là hành động.

Chủ thể chỉ có thể đạt mục đích bằng những phương tiện (điều kiện) xác định. Mỗi phương tiện quy định cách thức hành động (hay cách cư xử nói chung). Cốt lõi của cách thức ấy là thao tác.

Như vậy, hoạt động là sự gặp gỡ giữa đối tượng và chủ thể, do đó, trong mỗi trường hợp, chủ thể phải tự xác định cho mình cách cư xử với đối tượng:

– Nếu đối tượng là động cơ, nói cụ thể là cái vật thể hoá động cơ, thì chủ thể phải tiến hành một hoạt động rộng lớn, lâu dài.

– Nếu đối tượng ấy đã được cụ thể hoá thành những mục đích cụ thể hơn, thì chủ thể chỉ cần tiến hành các hành động xác định.

– Nhưng hành động của chủ thể bị quy định một cách khách quan bởi phương tiện có sẵn trong tay, chứ không thể tuỳ tiện. Nói cách khác, chủ thể phải hành động theo một cách thức nào đó, tương ứng với phương tiện.

a. Đối tượng

Trong mối quan hệ với chủ thể, đối tượng là cái khách quan, là cái hấp dẫn, kéo và chi phối các động tác của chủ thể về phía mình. Chính đối tượng của hoạt động quy định xu hướng, tính chất đặc trưng cho nó. Vì vậy, đối tượng ấy (là vật chất hay tinh thần) hiện thân cho động cơ chính của hoạt động. Đối tượng ấy đồng thời cũng là cái "vật thể hoá" nhu cầu thúc đẩy hoạt động. Bằng cách chiếm lĩnh đối tượng một cách vật chất hay tinh thần, chủ thể thoả mãn nhu cầu của mình, tức là thực hiện được xu hướng cơ bản của hoạt động. Khi nói đối tượng của hoạt động, nhất thiết phải phân biệt hai phương diện: thực thể khách quan và chức năng

của nó. Như đã biết, trong bất kì tình huống nào quan hệ với chủ thể của hoạt động, đối tượng cũng là một thực thể khách quan, chứa đựng nội dung tâm lí mà chủ thể cần có sau khi kết thúc hoạt động. Nội dung đó bao hàm đặc tính của thực thể và logic thao tác tạo ra thực thể đó. Mặt khác, trong từng tình huống quan hệ cụ thể, các thực thể khách quan này có chức năng riêng.

Với tư cách là đối tượng trong quan hệ với hoạt động, nó là động cơ, có chức năng kích thích chủ thể. Với tư cách là đối tượng của hành động, nó là mục đích của hành động, có chức năng hướng dẫn chủ thể; còn với tư cách là đối tượng của thao tác, nó là phương tiện, là công cụ của chủ thể, có chức năng cơ cấu thao tác, cơ cấu kĩ thuật để chủ thể triển khai đến mục đích hành động.

Như vậy, tuy là một thực thể khách quan có nội dung tâm lí – xã hội, nhưng trong các quan hệ với chủ thể, đối tượng có thể là động cơ (có chức năng kích thích), là mục đích (có chức năng hướng dẫn), hoặc phương tiện (chức năng kĩ thuật). Khi đó, về phía chủ thể, các động tác cá nhân có thể trở thành hoạt động, hành động hoặc thao tác (mặc dù, về phương diện sinh lí, thần kinh, cơ bắp, chúng đều là các động tác, phản ứng của cá nhân).

b. Động cơ

Trong quan hệ với chủ thể, với tư cách là hoạt động, đối tượng chính là động cơ của hoạt động. Động cơ là đối tượng (vật chất hay tinh thần) kích thích hoạt động và hướng hoạt động về phía bản thân nó. Sở dĩ đối tượng có khả năng như vậy là vì đằng sau nó, bao giờ cũng là nhu cầu, đối tượng luôn đáp ứng một nhu cầu này hay nhu cầu khác. Hoạt động đáp ứng nhu cầu của chủ thể.

Khi đề cập đến nhu cầu, A.N. Leonchiev đã xác định hai cấp độ của nó: là trạng thái tâm lí bên trong, là điều kiện bắt buộc của

hoạt động. Nó thể hiện trạng thái thiếu thốn của cơ thể. Nhưng do chưa có đối tượng để thoả mãn, nên ở cấp độ này, nhu cầu chỉ có khả năng phát động sức mạnh của các chức năng tâm lí và tạo ra sự kích thích chung. Kết quả, dẫn đến các hành vi tìm tòi vô hướng. Cấp độ thứ hai, cao hơn, nhu cầu "gặp gỡ" đối tượng hay cấp độ nhu cầu có đối tượng. Ở cấp độ này, nhu cầu, lần đầu tiên có khả năng kích thích, hướng dẫn và điều chỉnh hoạt động theo một hướng rõ ràng: hướng đến đối tượng nhu cầu. Như vậy, nhu cầu theo đúng nghĩa tâm lí học (ở cấp độ tâm lí) phải gắn liền với đối tượng của nó. Nói cách khác, nhu cầu phải được "vật hoá", "đối tượng hoá" vào trong thực thể khách quan, ở bên ngoài chủ thể, hướng dẫn và kích thích chủ thể về phía đó. Sự phát triển của nhu cầu là sự phát triển nội dung đối tượng của nó. Về phương diện triết học, bản thân đối tượng của hoạt động hiện ra trước chủ thể như là đối tượng đáp ứng nhu cầu này hay nhu cầu khác của chủ thể. Đồng thời, chính đối tượng đó cũng là sự đối tượng hoá nhu cầu của con người.

Như vậy, khái niệm hoạt động gắn liền một cách tất yếu với khái niệm động cơ. Đã gọi là "hoạt động tâm lí" thì phải có động cơ phù hợp. Không thể có một hoạt động nào không có động cơ; hoạt động "không có động cơ" không phải là hoạt động thiếu động cơ mà là hoạt động với một động cơ ẩn giấu về mặt chủ quan và về mặt khách quan.

Trong *Từ điển Tâm lí học* (2000), động cơ được hiểu như sau:

– Cái thúc đẩy hành động, gắn liền với việc thoả mãn những nhu cầu của chủ thể, là toàn bộ những điều kiện bên trong và bên ngoài có khả năng khơi dậy tính tích cực của chủ thể và xác định tính xu hướng của nó.

– Đối tượng (vật chất hay tinh thần) thúc đẩy và xác định sự lựa chọn xu hướng của hoạt động mà vì nó hành động được thực hiện.

– Nguyên nhân, cơ sở của sự lựa chọn các hành động và hành vi.

Tâm lí học phương Tây đã chỉ ra hàng loạt chức năng của động cơ trong điều chỉnh hành vi của chủ thể: chức năng thúc đẩy và định hướng của động cơ (phân tâm học, thuyết hành vi, lí thuyết "trường" K. Lewin), sự quy định hoá hành vi của những động cơ vô thức (phân tâm học), cấu trúc thứ bậc của động cơ (phân tâm học, tâm lí học nhân đạo...). Tâm lí học Xô viết xem xét cơ chế hình thành động cơ thông qua quá trình chuyển hoá các khách thể của nhu cầu thành động cơ, "các đối tượng của nhu cầu" (A.N. Leonchiev). Sự phát triển của động cơ diễn ra thông qua những thay đổi phạm vi của hoạt động đối tượng. Ở động vật, thế giới đối tượng bị đóng khung trong các hình thức của hoạt động bản năng. Ở con người, khả năng phát triển của động cơ vô cùng phong phú bởi hoạt động sáng tạo của loài người không có giới hạn[1].

Trong đời sống hằng ngày, có thể có những động cơ công khai bộc lộ hay bị che giấu, xuyên tạc, nguỵ trang. Điều quan trọng nhất về lí luận và thực tiễn là: động cơ tâm lí không phải thuần tuý tinh thần, ở bên trong cá thể. Động cơ ấy phải được vật thể hoá ra ngoài, tức là nó phải mang một hình thức tồn tại vật chất, hiện thực bên ngoài. Nói cách khác, động cơ có hai nơi ở: bên ngoài và bên trong tâm lí. Nó vẫn là một duy nhất. Khi nó ở bên ngoài thì hoạt động tác động lên đối tượng này gọi là hoạt động ở hình thái bên ngoài, hay nói tắt là hoạt động bên ngoài. Nếu nó ở bên trong thì hoạt động tác động lên nó gọi là hoạt động bên trong. Trong cả hai trường hợp, hoạt động bao giờ cũng là sự gặp gỡ giữa chủ thể và đối tượng của hoạt động. Sự kiện đó trong triết học gọi là sự thống nhất chủ thể – khách thể (còn gọi là khách thể – chủ thể hay khách – chủ thể).

---

[1] Vũ Dũng, *Từ điển Tâm lí học*, NXB Khoa học Xã hội, tr. 67, 68.

c. Mục đích

Xét về phương diện *nguồn gốc phát sinh* hoạt động (cả phương diện loài người và cá nhân). Lúc đầu hoạt động nhằm đáp ứng trực tiếp nhu cầu của con người. Về sau, do sự phát triển của kĩ thuật và phân công lao động (sự phát triển của hoạt động) dẫn đến tách ra những kết quả bộ phận trung gian không trực tiếp thoả mãn nhu cầu của người lao động. Nhưng nhờ đó, con người hướng tới nhu cầu của mình. Đối tượng được tách ra đó chính là mục đích, tương ứng với nó là hành động. Như vậy, về nguyên thuỷ, đối tượng với tư cách là mục đích, là vật trung gian giữa chủ thể với động cơ. Muốn thoả mãn nó, chủ thể phải hành động.

Thành phần cơ bản "hợp thành" những hoạt động riêng rẽ của con người là những hành động thực tiễn của hoạt động ấy.

Trong tâm lí học Xô viết, X.L. Rubinstein và A.N. Leonchiev là những tác giả đưa ra khái niệm hành động với tư cách một đơn vị đặc thù của hoạt động người. Xét về mặt cấu trúc, khác với những động tác và hành vi thông thường do hoàn cảnh cụ thể quy định một cách trực tiếp, hành động luôn được thực hiện một cách gián tiếp. Chủ thể chiếm lĩnh hành động bằng cách sử dụng những phương tiện tâm lí như các dấu hiệu, vai trò, giá trị, chuẩn mực... Bằng cách đó chủ thể biến hành động, một sản phẩm của kinh nghiệm xã hội, thành cái của riêng mình. Mỗi hành động bao gồm sự định hướng, thực hiện và kiểm tra. Về phương thức thực hiện chức năng, hành động thuộc loại có chủ định. Tính chủ định của hành động xuất hiện khi chủ thể xác định rõ hình ảnh của kết quả tương lai mà hành động hướng tới, trên cơ sở đối chiếu với động cơ của hoạt động. Hình ảnh này thiết lập ý cá nhân đối với chủ thể và trở thành mục đích của hành động. Nhưng mục đích chỉ xác định xu thế của hành động, trong khi đó phần thực hiện của hành động

phụ thuộc vào những điều kiện cụ thể của hoàn cảnh. Trong quá trình thực hiện hành động diễn ra sự tiếp xúc trực tiếp của chủ thể với thế giới vật thể, gắn liền với nó là sự cải tạo hoàn cảnh có đối tượng (trên thực tế hay trong suy nghĩ) nhằm đạt những kết quả nhất định. Trong quá trình hành động có thể xuất hiện những mục đích mới, cũng như có sự thay đổi vị trí của hành động trong cấu trúc hoạt động. Hành động có thể trở thành hoạt động hay tụt xuống thành các thao tác. Hành động có tính độc lập tương đối quan hệ với hoạt động. Trong những hoàn cảnh nhất định, một hành động có thể đồng thời tham gia vào cấu trúc của nhiều hoạt động khác nhau. Quá trình thiết lập mối liên hệ qua lại giữa "động cơ – mục đích" có ý thức (nhờ đó hành động có thể trở thành hoạt động) là một trong những cơ chế hình thành những loại hình hoạt động mới của con người trong quá trình phát sinh cá thể.

Hành động được A.N. Leonchiev định nghĩa là quá trình bị chi phối bởi biểu tượng về cái kết quả phải đạt được, nghĩa là quá trình nhằm một mục đích được ý thức. Khái niệm mục đích quan hệ với hành động cũng giống như khái niệm động cơ quan hệ với khái niệm hoạt động.

Việc phân tách mục đích dẫn đến sự phân li chức năng của động cơ (xét về nguồn gốc phát sinh). Lúc đầu động cơ bao hàm cả chức năng kích thích và hướng dẫn chủ thể đến đối tượng thoả mãn nhu cầu. Nhưng khi hoạt động phát triển, được phân li, xuất hiện những đối tượng và sản phẩm trung gian. Những sản phẩm (đối tượng) này đảm nhận chức năng dẫn truyền (hướng dẫn) chủ thể tới động cơ cuối cùng. Bây giờ xuất hiện sự phân hoá: động cơ vẫn duy trì chức năng kích thích, còn mục đích có chức năng hướng dẫn. Việc phân định chức năng của động cơ và của mục đích cho phép ta nhận ra hoạt động hay hành động đối với các tác động nhất định. Ví dụ:

động tác vẽ tranh của người hoạ sĩ là hoạt động hay hành động? Điều này phải căn cứ vào chức năng của đối tượng (tranh vẽ). Nếu bức tranh đó được vẽ với tư cách là thoả mãn nhu cầu sáng tạo nghệ thuật thì đó là hoạt động. Lúc đó có hàng loạt các hành động bộ phận như tìm phong cảnh mẫu, quan sát... Nếu việc vẽ tranh nhằm mục đích trả bài thi tốt nghiệp hoặc nhằm phục vụ cho việc quảng cáo mua bán..., lúc đó nó sẽ trở thành hành động nhằm hướng tới động cơ không cùng với mục đích vẽ bức tranh.

Điều quan trọng bậc nhất ở đây là xác định quan hệ giữa mục đích và động cơ, từ đó dẫn đến quan hệ hoạt động và hành động. Trước khi giải quyết vấn đề này và các vấn đề về sau, cần luôn luôn lưu ý: Hoạt động không phải là tổ hợp cộng thành của các yếu tố có quan hệ với nhau, mà là đơn vị chức năng, trong đó mỗi đơn vị có chức năng riêng và có sự chuyển hoá chức năng đó. Sự chuyển hoá này tạo ra sự chuyển hoá quan hệ bên trong của hoạt động.

Trong quan hệ mục đích – động cơ có đặc điểm vừa độc lập vừa phụ thuộc và chuyển hoá cho nhau. Mục đích là đối tượng mà chủ thể cần chiếm lĩnh, nó chứa đựng nội dung tâm lí và kĩ thuật hình thành. Vì vậy, nó có khả năng tồn tại độc lập, tồn tại vì nó trong mối quan hệ với hoạt động, dẫn đến hành động có tính độc lập và tính xác định cao. Trong tình huống độc lập, hành động được thực hiện nhằm giải quyết hai câu hỏi: Đạt được cái gì? Và đạt được cái đó bằng cách nào, như thế nào? Mặt khác, mục đích không tồn tại tự thân, hoàn toàn vì nó, mà còn vì cái khác, do đó hành động thường được liên hệ với các hành động khác nhằm hướng tới thoả mãn nhu cầu nào đó, tức là trả lời câu hỏi vì cái gì? Từ đó, mục đích dẫn đến động cơ. Về phía chủ thể: hoạt động tồn tại dưới hình thức hành động hay chuỗi các hành động. Nói cách khác, hành động tạo nên đời sống của hoạt động. Ở đây, có hai khía cạnh

quan trọng. *Thứ nhất,* so với hoạt động, hành động là đơn vị tâm lí có tính độc lập và có tính xác định cao. Nó có thể tự do tham gia, kết hợp với các hành động khác để tạo ra chuỗi hành động thực hiện một hoạt động nào đó. Ngược lại, hoạt động chỉ có thể được thực hiện thông qua hành động. *Thứ hai,* trong đa số trường hợp, động cơ được phân li thành nhiều mục đích bộ phận. Vì vậy, về phía chủ thể, hoạt động được thực hiện bởi các hành động cụ thể ứng với mỗi mục đích riêng.

d. Thao tác

Để thực hiện một hành động nào đó, ít nhất phải thoả mãn hai điều kiện. *Thứ nhất,* về phía chủ thể phải ý thức được biểu tượng về đối tượng cần hình thành, tức là phải trả lời được câu hỏi: đạt tới cái gì? *Thứ hai,* về phía khách quan, hành động bị chi phối bởi hai yếu tố: những hoàn cảnh vật chất bên ngoài (xã hội, tự nhiên...) và logic kĩ thuật để hình thành đối tượng, tức là phải trả lời được câu hỏi: đạt tới cái đó như thế nào? Nói cách khác, hành động phải thực hiện nhiệm vụ (nhiệm vụ là mục đích được đề ra trong những hoàn cảnh nhất định). Muốn vậy, phải có phương thức hành động, A.N. Leonchiev gọi nó là thao tác.

Thao tác là đơn vị hoạt động: phương thức thực hiện hành động, bị quy định bởi những điều kiện của tình huống hiện tại. Thao tác là thành phần cấu thành của hành động[1]. Nếu như hoạt động, hành động bị chi phối bởi nội dung của động cơ mục đích thì thao tác phụ thuộc trực tiếp vào những điều kiện của tình huống có đối tượng trong đó chứa đựng những lược đồ hành vi khác nhau mà xã hội đã chọn lọc ở hình thức các nghĩa (ví dụ: lược đồ sử dụng công cụ hay chuẩn mực nghi thức của một nền

[1] Vũ Dũng, Sđd, tr. 314 – 315.

văn hoá nhất định...). Chính những lược đồ này ấn định nội dung của thao tác.

Căn cứ vào nguồn gốc phát sinh, có thể chia thao tác ra làm hai loại: thích nghi và có ý thức. Thao tác thuộc loại thích nghi liên quan đến cấp độ phản ứng, cấp thấp nhất trong cấu trúc hoạt động của chủ thể xét về mặt thứ bậc (Ví dụ: Sự thích nghi của trẻ em đến những điều kiện ngôn ngữ qua đó trẻ tiếp thu một số hình thức cú pháp cần thiết cho quá trình giao tiếp ngôn ngữ). Thao tác có ý thức là kết quả của quá trình tự động hoá của hành động (như kĩ xảo và thói quen). Một hành động mà mục đích của nó ban đầu được chủ thể ý thức một cách rõ ràng, do lặp đi lặp lại nhiều lần, trở thành thao tác có ý thức.

Về lí thuyết, hành động và thao tác đều là quá trình tác động của chủ thể lên đối tượng, nhưng giữa chúng có sự khác nhau về bản chất (có nguồn gốc khác nhau, vận động khác nhau và số phận khác nhau). Hành động là một đơn vị tâm lí trọn vẹn bao hàm mục đích tâm lí và các thao tác thực hiện mục đích. Không có hành động không có mục đích. Vì vậy, hành động bao giờ cũng là hành động tâm lí của chủ thể. Ngược lại, thao tác không phải là đơn vị tâm lí độc lập, nó không có mục đích riêng, chỉ là phương tiện để thực hiện mục đích của một hành động nào đó. Nó thuần tuý là cơ cấu kĩ thuật, máy móc của hành động, tham gia vào bất kì hành động nào nếu hành động đó phù hợp với nó về logic. Hành động sinh thành trong mối quan hệ trao đổi các hoạt động, còn mọi thao tác đều là kết quả của việc cải tổ hành động do việc đưa hành động này vào trong hành động kia hay do diễn ra sự "kĩ thuật hoá" hành động. Nói chung, số phận của thao tác sớm hay muộn cũng trở thành chức năng của máy móc. Mặt khác, tuy là phân tử được hành động "vay mượn", nhưng thao tác làm nên nội dung kĩ thuật của hành động, là sự vận hành của hành động đến mục đích. Vì vậy, thao tác không

"lệ thuộc" vào hành động, mà ngược lại, tiến trình tiến tới mục đích phụ thuộc vào các thao tác này. Với cùng một mục đích nhưng trong những điều kiện khác nhau, chủ thể hành động phải có các thao tác khác nhau. Thao tác được sinh ra từ đâu và như thế nào?

Thao tác có chức năng và số phận khác với hành động, nhưng lại được sinh thành từ hành động, nó là kết quả của việc cải tổ hành động, do việc đưa hành động này vào hành động kia hay do diễn ra "kĩ thuật hoá" hành động.

Mục đích hành động (với tư cách là đối tượng cần đạt được của hành động), không chỉ chứa đựng nội dung đối tượng mà còn bao hàm cách làm ra nó (logic thao tác dẫn đến đối tượng). Khi còn là mục đích – đối tượng, chủ thể chưa biết logic này (vì vậy, chủ thể phải "ướm thử" và điều chỉnh các cử động của mình theo biểu tượng về cách đó). Nhưng khi đã chuyển thành mục đích – sản phẩm, thì chủ thể không chỉ nắm được nội dung của đối tượng mà còn nắm cách làm ra nó – tức là tạo ra cho mình các thao tác hoá trong sản phẩm đó.

Bước tiếp theo của quá trình chuyển hoá hành động thành thao tác là quá trình luyện tập hành động và chuyển hành động đã được luyện tập vào quá trình thực hiện hành động khác, sau khi tiến hành "kĩ thuật hoá" hành động đó (tức là tước bỏ mục đích của nó). Về phía khách quan, đó là quá trình chuyển hoá từ mục đích thành phương tiện.

Minh hoạ đơn giản nhất cho quá trình này là việc hình thành các thao tác đọc của học sinh. Lúc đầu, thao tác này được hình thành với tư cách là hành động có mục đích – hành động đọc chữ. Mục đích là tách tiếng ra khỏi các kí hiệu ghi âm và chuyển chúng từ kí hiệu thị giác thành tín hiệu âm thanh, phát ngôn được dòng âm thanh đó có quy tắc ngữ pháp, đúng thanh điệu, ngữ điệu. Sau khi

thực hiện được (đã biết đọc thành thạo), học sinh chuyển hành động đọc này vào trong hành động đọc bài văn. Bây giờ, trong ý thức các em không còn tồn tại các yếu tố mục đích của hành động đọc chữ, mà chỉ còn có thao tác đọc, nó đã trở thành phương tiện để học sinh triển khai đọc bài văn, với mục đích là tìm hiểu và cảm thụ nội dung, nghệ thuật của bài văn đó.

Như vậy, trong dòng hoạt động tạo nên đời sống tâm lí con người, sự phân tách ra những hoạt động riêng rẽ, dựa theo động cơ kích thích chúng. Tiếp đến, tách ra những hành động – những quá trình được hướng dẫn bởi mục đích có ý thức. Cuối cùng là những thao tác phụ thuộc trực tiếp vào các điều kiện khách quan mà trong đó chủ thể phải sử dụng các phương tiện để đạt đến mục đích cụ thể. Sự phân tích trên không phải là chia nhỏ hoạt động thành các yếu tố, mà là vạch ra các quan hệ bên trong đặc trưng của hoạt động – các quan hệ chức năng và sự chuyển hoá giữa các chức năng của nó.

* Trong cấu trúc chung của hoạt động nói trên, cần nhấn mạnh tính độc lập tương đối và sự chuyển hoá lẫn nhau giữa các thành tố, đặc biệt là yếu tố hành động – mục đích.

– *Thứ nhất:* Một động cơ có thể được cụ thể hoá trong nhiều mục đích. Ngược lại, một mục đích có thể được thể hiện nhiều động cơ khác nhau. Do đó, một hoạt động được thực hiện bởi nhiều hành động khác nhau và một hành động có thể tham gia trong nhiều hoạt động khác nhau.

– *Thứ hai:* Một hoạt động sau khi đã thực hiện được động cơ thì trở thành một hành động cho hoạt động khác.

– *Thứ ba:* Để đạt một mục đích, cần phải thực hiện một hành động. Mục đích đó có thể phát triển theo hai hướng:

+ Trở thành động cơ (khi mục đích không chỉ có chức năng hướng dẫn mà còn có cả chức năng kích thích, thúc đẩy), lúc này hành động biến thành hoạt động.

+ Trở thành phương tiện (khi mục đích đã được thực hiện và hành động kết thúc), lúc này hành động trở thành thao tác và có thể tham gia vào nhiều hành động khác.

* Việc phát hiện cấu trúc chung của hoạt động và mối quan hệ biện chứng giữa các thành tố có ý nghĩa hàng đầu trong việc giải quyết hàng loạt vấn đề lí luận và thực tiễn của tâm lí học.

– *Về mặt lí luận,* các nhà tâm lí học đã tạo ra sự thống nhất giữa cái khách quan và cái chủ quan, giữa đối tượng và chủ thể, đồng thời cũng khẳng định rằng, trong hoạt động bao giờ cũng chứa đựng nội dung tâm lí và tâm lí vận hành phát triển trong hoạt động.

Vận dụng lí thuyết hoạt động vào việc nghiên cứu, lí giải cũng như hình thành và phát triển tâm lí người, có thể tiếp cận hoạt động với nội dung cụ thể sau:

+ Khẳng định hoạt động là bản thể của tâm lí, ý thức; là sự vận động quy định nguồn gốc, nội dung và sự vận hành của tâm lí, ý thức; là quy luật chung nhất của tâm lí người.

+ Phản ánh tâm lí, ý thức gắn liền với hoạt động. Hoạt động vừa tạo ra tâm lí, vừa sử dụng tâm lí làm trung gian cho hoạt động có đối tượng.

+ Tất cả các chức năng tâm lí, các quá trình và thuộc tính tâm lí, trong đó có cả ý thức và nhân cách, đều được nghiên cứu như là các hoạt động, đặt chúng vào cấu trúc của hoạt động.

– *Về mặt thực tiễn*, vận dụng cách hiểu về cơ cấu hoạt động được mô tả ở trên vào giáo dục cho thấy: hoạt động của học sinh là hoạt động có tổ chức bắt đầu từ bên ngoài một cách vật chất, có thể kiểm soát được. Do vậy, giáo dục, về bản chất là liên tục tổ chức,

điều khiển, điều chỉnh các hoạt động của học sinh. Còn trong lĩnh vực dạy học, trước hết là vấn đề hình thành hoạt động học tập cho học sinh. Để làm được việc này, đầu tiên và quan trọng nhất là phải hình thành được hành động học tập. Muốn vậy, thầy giáo (và học sinh) phải xác định rõ ràng, đầy đủ, sâu sắc và triệt để mục đích của hành động và các thao tác (phương tiện) triển khai tới mục đích đó. Trên cơ sở hành động được hình thành, các em tiếp tục luyện tập, "kĩ thuật hoá" để biến nó thành phương tiện cho hành động học tập tiếp theo.

Mặt khác, nội dung tâm lí, nhân cách học sinh có nguồn gốc từ bên ngoài, được hình thành bằng chính quá trình biến hình thức bên ngoài (nội dung đối tượng) thành hình thức bên trong. Quá trình đó chính là hoạt động của học sinh với tư cách là chủ thể của hoạt động có đối tượng. Vì vậy, trong giáo dục, dạy học phải chú ý phát huy tính chủ thể của học sinh mà đặc trưng là tính tự giác, tính tích cực hoạt động.

1.4. PHÂN LOẠI HOẠT ĐỘNG

1.4.1. Xét về phương diện phát triển cá thể

Ở con người có bốn loại hình hoạt động: vui chơi, học tập, lao động và hoạt động xã hội.

Hoạt động chủ đạo của trẻ em trước tuổi đi học là vui chơi. Lên 6 – 7 tuổi, trẻ đến trường học, dần dần chơi ít hơn học, việc chính ở lứa tuổi này là học, học xong phải bước vào cuộc sống lao động và hoạt động xã hội. Việc học bây giờ gần giống như việc chơi ở lứa tuổi trước đi học, cả hai hoạt động đó đều có ở người lao động nhưng không thể so với lao động cả về số giờ dành cho lao động, cả về ý nghĩa của lao động đối với cuộc sống. Tương tự như vậy, người từ tuổi trưởng thành trở đi mà không lao động, người đó không phải là người bình thường.

Hoạt động vui chơi nói chung không quan tâm đến sản phẩm. Sản phẩm của hoạt động học tập chưa làm biến đổi sự vật. Còn hoạt động lao động buộc phải có sản phẩm là biến đổi đối tượng lao động.

1.4.2. Xét về phương diện sản phẩm (vật chất hay tinh thần)

Trên phương diện này người ta chia thành hai loại hoạt động lớn là hoạt động thực tiễn và hoạt động lí luận.

– *Hoạt động thực tiễn* (có khi còn gọi là hoạt động bên ngoài): hướng vào vật thể hay quan hệ, tạo ra sản phẩm vật chất là chủ yếu.

– *Hoạt động lí luận* (có khi còn gọi là hoạt động tinh thần, hoạt động bên trong, hoạt động tâm lí): diễn ra với hình ảnh, biểu tượng, khái niệm..., tạo ra sản phẩm tinh thần. Hoạt động lí luận có thể coi là hoạt động tìm tòi, định hướng. Nói đúng hơn, hoạt động tìm tòi, định hướng là một dạng của hoạt động lí luận.

1.4.3. Xét về phương diện đối tượng

Người ta chia hoạt động thành bốn loại: hoạt động biến đổi, hoạt động nhận thức, hoạt động định hướng giá trị và hoạt động giao lưu.

– *Hoạt động biến đổi:* là những hoạt động hướng tới thay đổi hiện thực: thế giới tự nhiên (vật thể), xã hội, con người. Đó là những hoạt động lao động, hoạt động chính trị – xã hội, hoạt động giáo dục...

Hoạt động biến đổi con người như hoạt động giáo dục và hoạt động tự giáo dục. Ở đây cần nhấn mạnh rằng hoạt động này thực sự là loại hoạt động lao động biến đổi và có thể xếp vào loại hoạt động sản xuất tinh thần – đào tạo ra con người lao động, ra "thế hệ cách mạng cho đời sau". Nó góp phần trực tiếp thay đổi tận gốc lực lượng sản xuất cũ, tạo ra bộ phận quan trọng trong lực lượng sản xuất mới – chủ thể của lao động sản xuất. Hoạt động

dạy và học cũng là một loại hoạt động nhận thức. Nó cũng bao gồm cả hoạt động thông báo. Một lần nữa ta thấy tính chất tương đối của việc phân chia các loại hoạt động. Có thể nói hoạt động dạy và học (giáo dục) là một hoạt động rất tổng hợp, phức tạp, đòi hỏi người vận hành nó phải có cách xử lí vừa khoa học, chính xác, vừa nghệ thuật, tế nhị.

– *Hoạt động nhận thức* là một loại hoạt động tinh thần không làm biến đổi các vật thể thực, quan hệ thực... Nó chỉ phản ánh sự vật, quan hệ... mang lại cho chủ thể các hình ảnh, các tri thức về sự vật và quan hệ ấy. Bằng hoạt động nhận thức, con người phân tích, tổng hợp, khái quát, ghi nhớ các hình ảnh. Và nếu thực hiện một sự biến đổi nào đó, chính là biến đổi các hình ảnh này (biến đổi sự vật trong biểu tượng), đổi mới tư duy, chuẩn bị cho biến đổi thực tế. Hoạt động nhận thức chuẩn bị cho hoạt động lao động.

Có hoạt động nhận thức ở mức độ kinh nghiệm thực tiễn, có hoạt động nhận thức ở mức độ lí luận khoa học.

– *Hoạt động định hướng giá trị:* là một loại hoạt động tinh thần, xác định ý nghĩa của thực tại với bản thân chủ thể, tạo ra phương hướng của hoạt động. Ví dụ: hoạt động xây dựng thang giá trị, hoạt động đánh giá và lựa chọn giá trị...

– *Hoạt động giao lưu* (giao tiếp): là hoạt động thiết lập và vận hành mối quan hệ người – người.

Tóm lại, con người có nhiều hoạt động. Mọi sự phân loại hoạt động chỉ có tính chất tương đối và các loại hoạt động của con người có quan hệ gắn bó, mật thiết với nhau.

1.4.4. Mối quan hệ giữa hình thái bên ngoài và bên trong của hoạt động

Trong truyền thống nhận thức luận triết học, từ lâu đã có sự phân biệt *hoạt động bên trong* và *bên ngoài*. Trong đa số trường hợp,

hoạt động bên trong được hiểu là hoạt động của tư duy, ý thức, còn bên ngoài là cái cảm tính, cảm giác, trực quan. Đỉnh cao của sự phân biệt và tách rời hai hoạt động này diễn ra trong triết học siêu hình thế kỉ XVII – XVIII, trong thế giới đấu tranh giữa hai cực đối lập: duy lí (Đêcáctơ) và duy cảm (Lốccơ). Các nhà duy lí giữ lập trường: *Tôi tư duy tức là tôi tồn tại.* Xu hướng này được phát triển đến cực thịnh trong triết học biện chứng duy tâm của G.V. Hêghen với luận đề triết học *hoạt động của tự ý thức*, tức là của ý niệm tuyệt đối, tinh thần tuyệt đối. Sự tha hoá của tự ý thức sẽ dẫn đến các hoạt động thực tiễn, bên ngoài. Các nhà duy cảm, với lập trường ngược lại: không có cái gì có trong lí tính mà trước đó lại không có trong cảm tính. Trong một luận cương về Phoiơbắc (1845), C. Mác đã phê phán sự ấu trĩ của các nhà duy vật trực quan và sự lộn ngược của các nhà biện chứng duy tâm, từ đó, hình thành phạm trù hoạt động thực tiễn, vật chất, cảm tính và sự tha hoá của nó dẫn đến xuất hiện hoạt động tinh thần. Đối tượng của hoạt động thực tiễn là các vật thể cảm tính với đầy đủ các thuộc tính vật lí của nó, còn đối tượng của hoạt động tinh thần là ý niệm (khái niệm). Theo C. Mác: "Ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biên trong đó". Điều này có nghĩa là đối tượng của hoạt động thực tiễn, vật chất, cảm tính và của hoạt động tinh thần đều có cùng bản chất và nội dung (về cấu trúc), chúng chỉ khác nhau về hình thức biểu hiện (hình thái): vật thể vật lí và ý niệm (khái niệm). Về nguồn gốc lịch sử – phát sinh, lúc đầu, hoạt động tinh thần gắn liền trực tiếp với hoạt động thực tiễn, vật chất, cảm tính, sau đó mới dần được tách ra khỏi hoạt động này và có tính độc lập tuyệt đối.

Trong tâm lí học đã xuất hiện những khái niệm ngược đời theo quan điểm chủ quan – kinh nghiệm, như khái niệm về trí tuệ

thực hành hay tư duy bằng tay. Luận điểm cho rằng các hành động bên trong nảy sinh trước các hành động bên ngoài. Mặt khác, xuất phát từ việc nghiên cứu hành vi, một giả thiết đã được nêu ra là các quá trình bên ngoài được chuyển thẳng một cách máy móc thành các quá trình ngầm ẩn, quá trình bên trong. Chúng ta nhớ lại, chẳng hạn sơ đồ của J. Watson: *Hành vi ngôn ngữ → nói thầm → lời nói hoàn toàn không thành tiếng.*

Nhưng giữ vai trò chủ yếu trong sự phát triển các quan niệm tâm lí học cụ thể về nguồn gốc của thao tác tư duy bên trong là việc đưa vào tâm lí học khái niệm *chuyển vào trong* (hay nhập tâm).

Sự nhập tâm là sự chuyển hoá của những quá trình mang hình thức bên ngoài xảy ra với các đối tượng vật chất cũng ở bên ngoài, được cải tạo thành những quá trình diễn ra trên bình diện trí óc, bình diện ý thức; đồng thời cũng được biến đổi một cách đặc biệt – được khái quát hoá, ngôn ngữ hoá, rút gọn lại, và điều chủ yếu là trở thành có khả năng phát triển bên ngoài. Nếu dùng cách diễn đạt ngắn gọn của J. Piaget thì đó là sự chuyển hoá "từ bình diện cảm giác vận động sang ý nghĩ".

Đối với J. Piaget, cơ sở quan trọng nhất trong việc nghiên cứu sự nảy sinh các thao tác tư duy bên trong từ những hành vi cảm giác – vận động có lẽ là: không thể từ tri giác trực tiếp rút ra các sơ đồ thao tác tư duy được. Những thao tác như: hợp nhất, sắp xếp, tập trung lúc đầu xảy ra trong tiến trình hoàn thành những hành động bên ngoài với các khách thể bên ngoài, sau đó tiếp tục phát triển trên bình diện của hoạt động tư duy bên trong đó. P. Janet, Wallon, G. Bruner lại có những quan điểm về sự chuyển hoá từ hành động sang suy nghĩ với những lập trường xuất phát khác.

Trong tâm lí học Liên Xô, khái niệm chuyển vào trong ("quay vào") thường đi liền với tên tuổi của L.X. Vưgôtxki và những

người kế tục ông, là những người có những công trình nghiên cứu quan trọng về quá trình ấy. P.Ia. Galperin đã nghiên cứu rất tỉ mỉ những giai đoạn kế tiếp nhau và những điều kiện của việc cải tạo một cách có mục đích, "không tự phát" những hành động bên ngoài (vật chất hoá) thành những hành động bên trong (trí óc).

Tư tưởng xuất phát của Vưgôtxki trong vấn đề phát sinh hoạt động tâm lí bên trong từ hoạt động bên ngoài, căn bản khác với những quan niệm lí luận của các tác giả khác cùng thời. Tư tưởng ấy nảy sinh ra từ sự phân tích đặc điểm của hoạt động riêng biệt của con người – hoạt động lao động, sản xuất, tiến hành với công cụ hoạt động ngay từ đầu đã mang tính xã hội, nghĩa là chỉ phát triển trong điều kiện những con người hợp tác và giao tiếp với nhau. Từ đó, Vưgôtxki tách ra hai nhân tố chủ yếu liên hệ lẫn nhau, phải được coi là cơ sở khoa học tâm lí. Đó là cấu trúc công cụ của hoạt động con người và việc hoạt động ấy nằm trong hệ thống những quan hệ lẫn nhau với những người khác. Chính những nhân tố này quy định đặc điểm của quá trình tâm lí ở con người. Công cụ làm trung gian cho hoạt động là cái liên hệ con người không chỉ với thế giới sự vật mà còn với những người khác. Nhờ đó hoạt động của con người tiếp thu kinh nghiệm của loài người. Do đó, trong cấu trúc của các quá trình tâm lí của con người ("những chức năng tâm lí cao cấp" của con người) có một khâu bắt buộc phải có: đó là những phương tiện và phương thức đã hình thành trong lịch sử – xã hội, mà những người xung quanh trong quá trình hợp tác và giao lưu với nhau đã truyền đạt lại cho mỗi người. Nhưng không thể truyền đạt những phương tiện, phương thức hoàn thành một quá trình nào đó bằng cách nào khác hơn là dưới hình thức bên ngoài – dưới dạng hành động hay dưới dạng lời nói bên ngoài. Nói cách khác, các quá trình tâm lí cấp cao chuyên biệt của con người chỉ

sản sinh ra trong sự tác động qua lại giữa con người với con người, nghĩa là như những quá trình ngoại tâm và chỉ sau đó mới bắt đầu được cá nhân thực hiện một cách độc lập; đồng thời, một số quá trình trong đó về sau mất đi hình thức bên ngoài ban đầu và chuyển thành quá trình nội tâm.

Gắn liền với luận điểm cho rằng, hoạt động tâm lí bên trong sinh ra từ hoạt động thực tiễn trong lịch sử hình thành xã hội loài người dựa vào lao động, rằng ở từng cá nhân riêng rẽ của mỗi thế hệ mới thì hoạt động tâm lí bên trong hình thành trong tiến trình tiến hoá cá thể, còn một luận điểm quan trọng nữa. Đó chính là hình thức của sự phản ánh tâm lí về thực tại cũng biến đổi: nảy sinh ra ý thức – sự suy ngẫm của chủ thể về hiện thực, về hoạt động của mình, về bản thân mình. Nhưng ý thức là gì?

Theo C. Mác: "Ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biên trong đó". Điều này có nghĩa là đối tượng của hoạt động thực tiễn, vật chất, cảm tính và của hoạt động tinh thần đều có cùng bản chất và nội dung (về cấu trúc), chúng chỉ khác nhau về hình thức biểu hiện (hình thái): vật thể vật lí và ý niệm (khái niệm). Về nguồn gốc lịch sử – phát sinh, lúc đầu, hoạt động tinh thần gắn liền trực tiếp với hoạt động thực tiễn, vật chất, cảm tính, sau đó mới dần được tách ra khỏi hoạt động này và có tính độc lập tương đối.

C. Mác chỉ rõ rằng, con người ngay từ đầu không thể có hoạt động tinh thần thuần tuý. Hoạt động của con người thoạt đầu là hoạt động thực tiễn, hoạt động vật chất, hoạt động nhằm vào đối tượng sự vật bên ngoài. Chỉ về sau, từ những hoạt động vật chất mới nảy sinh ra những thao tác tinh thần, thao tác bằng hình ảnh và ý nghĩa của sự vật. Những quá trình tư duy chính là biểu hiện dưới hình thức ý niệm, sự tác động vật chất của con người đối với

thế giới khách quan. Nhờ có sự chuyển hoá từ hoạt động vật chất thành hoạt động tinh thần nên con người có thể thoát khỏi giới hạn thời gian, không gian cụ thể, có thể tự do lui về quá khứ hoặc vươn tầm suy nghĩ tới tương lai.

Dưới góc độ tâm lí học, đã xuất hiện nhiều công trình nghiên cứu cơ chế hình thành cái tâm lí bên trong của con người và đã phát hiện ra logic quá trình chuyển hoá phù hợp với quan điểm triết học của C. Mác. *Thứ nhất*, hoạt động bên ngoài và hoạt động bên trong có cấu tạo chung giống nhau. *Thứ hai,* hoạt động bên trong có nguồn gốc từ bên ngoài, quá trình hình thành hoạt động bên trong là quá trình chuyển đối tượng từ bên ngoài vào bên trong. Quá trình này không phải là hoạt động bên ngoài di chuyển vào "bình diện ý thức" bên trong đã có từ trước, mà đó là quá trình hình thành nên bình diện bên trong ấy.

Hai hình thái bên ngoài và bên trong của hoạt động luôn tác động qua lại, bổ sung cho nhau. Hoạt động bên ngoài là hoạt động nhằm vào vật, do hoạt động bên trong định hướng và điều chỉnh. Mặt khác, hoạt động bên ngoài lại khám phá ra các thuộc tính của sự vật và thông báo kết quả hoạt động về cho óc để tạo ra hoạt động nhận thức và điều chỉnh bên trong. Chức năng chung của hoạt động bên trong (hoạt động lí luận, hoạt động nhận thức) là chuẩn bị cho hoạt động bên ngoài (hoạt động thực tiễn, hoạt động lao động). Hoạt động bên ngoài và hoạt động bên trong ngày càng gần lại với nhau, đan xen chặt chẽ với nhau: lao động chân tay vốn thực hiện việc cải tạo thực tiễn các đối tượng vật chất, sẽ ngày càng "trí tuệ hoá" và sẽ bao gồm việc thực hiện những hành động trí óc phức tạp hơn; trong lúc lao động của nhà nghiên cứu hiện đại – hoạt động nhận thức chuyên biệt, rất mực trí tuệ thì ngày càng đầy rẫy những quá trình mà hình thức là những hoạt động bên ngoài. Sự thống nhất

những quá trình hoạt động mang hình thức khác nhau như vậy không chỉ là kết quả của sự chuyển hoá mà còn là sự nhập tâm của hoạt động bên ngoài. Nó tất yếu đòi hỏi giả thuyết rằng thường xuyên cũng có sự chuyển hoá theo chiều ngược lại, nghĩa là từ bên trong chuyển ra hoạt động bên ngoài.

Trong hoàn cảnh mà xã hội đảm bảo được sự phát triển toàn diện của con người thì hoạt động trí óc không tách biệt với hoạt động thực tiễn. Tư duy của con người sẽ thành một vòng khâu tái tạo khi cần thiết trong đời sống toàn bộ của cá nhân.

Như vậy, hoạt động bên trong là kết quả của sự "chuyển vào trong" của hoạt động bên ngoài và hoạt động bên ngoài là kết quả của sự "chuyển ra ngoài" của hoạt động bên trong. Quá trình chuyển vào trong không phải ở chỗ: hoạt động bên ngoài di chuyển vào "bình diện ý thức" bên trong đã có từ trước; mà đó là quá trình hình thành nên bình diện bên trong ấy. Hoạt động mang hình thức bên trong sinh ra từ hoạt động thực tiễn bên ngoài, không tách xa và không đứng trên hoạt động bên ngoài, mà duy trì mối liên hệ mang tính nguyên tắc, đồng thời là hai chiều với hoạt động bên ngoài.

Việc phân biệt hoạt động bên trong và hoạt động bên ngoài (hoạt động vật chất, thực tiễn, cảm tính và hoạt động tinh thần, ý thức) chỉ là tương đối và có tính lịch sử (cả về phương diện triết học lẫn tâm lí học). Theo cách tiếp cận hoạt động, hoạt động bên trong không phải là hoạt động hoàn toàn có tính chất tâm lí, còn hoạt động vật chất, thực tiễn là phi tâm lí, làm nền nảy sinh tâm lí. Cần luôn luôn ý thức, cả hoạt động bên ngoài (vật chất, cảm tính), cả hoạt động bên trong (hoạt động của ý nghĩ) đều là hoạt động tâm lí, nghĩa là, chúng đều là các dạng hoạt động của con người và được tâm lí học xét dưới góc độ phản ánh tâm lí của chúng. Về phương diện này chúng đều có chung đối tượng và giống nhau về cấu trúc.

Chương 2

HOẠT ĐỘNG CHỦ ĐẠO

2.1. KHÁI NIỆM HOẠT ĐỘNG CHỦ ĐẠO

Có thể nói, công lao phát hiện ra hoạt động chủ đạo và sử dụng nó để phân chia và điều khiển các giai đoạn phát triển tâm lí trẻ em thuộc về A.N. Leonchiev và D.B. Elkonin, người cộng sự của ông. A.N. Leonchiev và D.B. Elkonin xuất phát từ lí thuyết hoạt động và hoạt động chủ đạo để phân chia giai đoạn phát triển. Đặc biệt Elkonin đã đi sâu nghiên cứu vấn đề này nhiều năm. Theo ông: từ lúc ra đời cho đến khi trưởng thành, sự phát triển tâm lí của trẻ em trải qua những giai đoạn có chất lượng riêng, kế tiếp nhau. Mỗi giai đoạn được tính theo mối quan hệ nào của trẻ với thực tại là chính và loại hoạt động nào là chủ đạo[1].

A.N. Leonchiev cho rằng, mỗi giai đoạn phát triển tâm lí trẻ em được đặc trưng bởi một quan hệ nhất định của trẻ với thực tại, có tính chất chủ đạo trong mỗi giai đoạn nhất định, bởi một kiểu hoạt động nhất định, đặc thù của lứa tuổi. Hoạt động đó gọi là hoạt động chủ đạo. Một phần vì hoạt động này chiếm nhiều thời gian trong cuộc sống ở lứa tuổi các em. Phần quan trọng hơn, hoạt động đó là hoạt động tạo ra những nét tâm lí mới, đồng thời chuyển từ những nét tâm lí đặc trưng của lứa tuổi trước sang những đặc điểm mới của lứa tuổi sau.

Cái "riêng" ở mỗi giai đoạn phát triển tâm – sinh lí và nhân cách của trẻ em xuất phát từ đặc thù của những nhân tố quy định hoạt động của giai đoạn ấy, biểu hiện ra ở hoạt động chủ đạo và

[1] D.B. Elkonin (1976), *Về vấn đề phát triển tâm lí trẻ em*, tr. 426, trong *Tâm lí học Liên Xô*, NXB Tiến bộ, M.

hướng tâm lí. Do đó mà mỗi giai đoạn hoặc thời kì ấy có đặc trưng tâm lí của nó thể hiện ở hạt nhân của nhân cách.

Trong mỗi giai đoạn hoặc thời kì phát triển, tuy có nhiều loại hình hoạt động (vui chơi, học tập, lao động, thể dục thể thao, văn hoá nghệ thuật...) nhưng trong đó vẫn có một, hai loại đóng vai trò chủ đạo. Đó là hoạt động có tác dụng quyết định nhất đối với sự hình thành những nét căn bản và đặc trưng cho giai đoạn hoặc thời kì lứa tuổi, đồng thời quy định tính chất của các hoạt động khác.

Có nhiều cách phân loại hoạt động. Một trong những cách phân chia phổ biến là căn cứ vào vai trò cá nhân trong từng giai đoạn nhất định: hoạt động chủ đạo và hoạt động thứ yếu, phụ thuộc.

Theo A.N. Leonchiev: *Hoạt động chủ đạo là hoạt động mà sự phát triển của nó quy định những biến đổi chủ yếu nhất trong các quá trình tâm lí và trong các đặc điểm tâm lí của nhân cách trẻ em ở giai đoạn phát triển nhất định.*

Ví dụ, chơi là hoạt động chủ đạo của các em mẫu giáo. Có nghĩa là các em chỉ có một việc gọi là chơi, dù là dùng chiếc đũa làm súng, que củi làm gươm. Các em không lấy việc học phân tích, tổng hợp một số hiện tượng nào đó trong thiên nhiên hay xã hội, cũng không học dùng ngôn ngữ để biểu đạt một hiểu biết nào đó về thế giới xung quanh. Trong tuổi mẫu giáo, nhất là mẫu giáo nhỏ và mẫu giáo nhỡ, khi chơi chỉ cần các em sờ mó được sự vật, miễn là được tham gia vào quá trình chơi ấy. Các em chơi xong là thôi, không có động cơ nào khác. Do đó, ở lứa tuổi này tri giác được phát triển mạnh hơn các quá trình tâm lí khác. Vì vậy, nó giữ vai trò chính trong hệ thống các chức năng tâm lí của các em. Trẻ mẫu giáo nhìn thấy thế nào thì nhớ thế ấy, thích nghe gì thì chú ý tới cái đó, suy nghĩ theo tri giác.

Đến khi đi học, học tập văn hoá là hoạt động chủ đạo của các em học sinh cấp I (Tiểu học). Nhờ học tập, trẻ phải tổ chức lại cách sinh hoạt đi, đứng, nói năng. Đặc biệt, có được thêm một loại dấu hiệu như chữ viết, con số, cách tính toán, tri thức mới... giúp các em tổ chức hoạt động, hành động, hành vi của các em được tốt hơn. Ví dụ, các em có thể thấy được một số lượng của sự vật và đặt quan hệ số lượng (tính toán) của một nhóm hay nhiều nhóm sự vật với nhau. Biết dùng một chữ, một hình để chỉ một người, một hiện tượng. Dần dần nhờ học tập đến cuối cấp học này, trẻ bắt đầu có được cách tư duy chung của loài người và đến khi học Trung học phổ thông hoặc lớp cuối cấp II (Trung học cơ sở) tư duy tiến lên giữ vị trí trung tâm trong hệ thống chức năng tâm lí của các em. Lúc này, việc nhìn và nhớ theo suy nghĩ.

Từ những luận điểm của Leonchiev, Elkonin đã chia nhân cách trẻ em thành những "thời kì với những biến đổi đột ngột", "giai đoạn" (với những biến động ít đột ngột hơn) và những pha (với sự thay đổi từ từ) dựa trên hai lớp quan hệ chính giữa trẻ em với thế giới xung quanh:

– Lớp quan hệ giữa trẻ em với những người xung quanh và với chính bản thân (lớp A).

– Lớp quan hệ giữa trẻ với thế giới vật chất do con người tạo ra (lớp B).

Hai lớp quan hệ này là hai dòng hoạt động quyện chặt với nhau, tạo nên cuộc sống và tâm lí của trẻ em. Tuy nhiên, hai lớp quan hệ đó không phải bao giờ cũng song song cùng tiến, mà tuỳ theo mỗi giai đoạn lứa tuổi, lớp A hay lớp B sẽ giữ vị trí chủ đạo và hoạt động chủ đạo đó chi phối giai đoạn phát triển tâm lí của trẻ em. Trong quan hệ với lớp A cũng không loại trừ những quan hệ có tính chất xuyên và liên văn hoá rất phổ biến trong thời đại ngày nay.

Như vậy, dấu hiệu để xác định chuyển từ giai đoạn này sang giai đoạn khác chính là sự thay đổi kiểu hoạt động chủ đạo, thay đổi quan hệ chủ đạo của đứa trẻ với thực tế.

Từ giai đoạn phát triển này sang giai đoạn phát triển khác còn có sự đổi hướng tâm lí. Tuy đứa trẻ bao giờ cũng căn bản hướng ra ngoài (hướng ngoại), ra thế giới sự vật và những người khác, nhưng tới một số giai đoạn nó lại mang tính chất tương đối hướng vào trong (hướng nội) nhiều hơn; tương tự như sự "nghỉ để kiểm kê" và "chỉnh đốn bản thân mình". Ở giai đoạn hướng nội, đứa trẻ tương đối thiên về hoạt động giao lưu nhiều hơn, nhạy cảm hơn đối với quan hệ giữa người và người, phát triển mạnh hơn trong lĩnh vực cảm xúc, ý chí. Ở giai đoạn hướng ngoại, trái lại, mặt nổi hơn lại là hoạt động với sự vật, phát triển lĩnh vực nhận thức, vận động nhiều hơn. Hiện nay, tâm lí học về sự phát triển của trẻ em đã xác định được sự luân phiên của các giai đoạn hướng ngoại và hướng nội.

Từ những đặc điểm trên sẽ xuất hiện những "hạt nhân" trội lên trong đặc điểm tâm lí và nhân cách của mỗi giai đoạn phát triển mà nhà giáo dục cần quan tâm nhiều hơn trong số những đặc trưng khác của mục tiêu đào tạo mỗi cấp học.

2.2. ĐẶC ĐIỂM HOẠT ĐỘNG CHỦ ĐẠO

A.N. Leonchiev cho rằng, hoạt động chủ đạo có ba đặc điểm:

– *Thứ nhất,* hoạt động mà trong đó làm nảy sinh và diễn ra sự phân hoá thành những dạng hoạt động mới khác. Chẳng hạn, trong hoạt động vui chơi của trẻ em mẫu giáo (với tư cách là hoạt động chủ đạo của giai đoạn lứa tuổi này) lần đầu tiên làm xuất hiện hoạt động học tập của các em (theo nghĩa hẹp của từ này). Khi chơi, các em đã bắt đầu học.

– *Thứ hai,* hoạt động mà trong đó các quá trình tâm lí riêng biệt được hình thành hay được tổ chức lại. Trong chơi đùa, trẻ em hình thành các quá trình tưởng tượng tích cực, trong học tập hình thành các quá trình tư duy trừu tượng... Cần lưu ý không nên hiểu máy móc tất cả các quá trình tâm lí, trong mỗi giai đoạn nào đó đều chỉ được nảy sinh trong hoạt động chủ đạo. Có nhiều quá trình tâm lí được hình thành và được tổ chức không trực tiếp ở ngay bên trong hoạt động chủ đạo, nhưng về cơ bản, những quá trình đó có trong các hoạt động khác về nguồn gốc, gắn với hoạt động chủ đạo của giai đoạn hiện thời.

– *Thứ ba,* hoạt động mà những biến đổi tâm lí cơ bản của nhân cách trẻ em trong giai đoạn đó phụ thuộc chặt chẽ vào nó. Ví dụ, các khả năng ứng xử của trẻ phù hợp chuẩn mực xã hội ở tuổi mẫu giáo được hình thành thông qua hoạt động chơi.

** Ví dụ: tại sao nói hoạt động vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo? Vì:*

– *Một là,* hoạt động vui chơi đã gắn trẻ với: 1) Thế giới đồ chơi (đại diện cho nền văn hoá của loài người); 2) Quan hệ xã hội (với người lớn, bạn bè) theo sơ đồ sau: Trẻ em ← người lớn → thế giới đồ vật (đồ chơi). Đây là hai nguồn gốc làm cho tâm lí của trẻ mẫu giáo được nảy sinh, hình thành và phát triển.

– *Hai là*, thông qua hoạt động vui chơi mà trẻ mẫu giáo phát triển những đặc điểm tâm lí và đặc điểm nhân cách (những cái mới so với các giai đoạn – thời kì trước).

– *Ba là*, từ trong lòng hoạt động vui chơi, trẻ chuẩn bị cho hoạt động học tập và lao động ở những giai đoạn phát triển tiếp theo.

2.3. SỰ THAY ĐỔI HOẠT ĐỘNG CHỦ ĐẠO

2.3.1. Khái quát chung về sự thay đổi hoạt động chủ đạo

Xung quanh việc thay thế hoạt động chủ đạo này bởi hoạt động khác trong các giai đoạn phát triển của trẻ em, có ba vấn đề phải giải quyết: Có bao nhiêu hoạt động chủ đạo trong mỗi giai đoạn phát triển của trẻ em? Khi nào diễn ra sự thay thế hoạt động chủ đạo này bằng hoạt động khác? Sự thay thế đó diễn ra như thế nào? Cả ba vấn đề này đều có ý nghĩa to lớn về lí luận và thực tiễn.

Trong các công trình lí luận của A.N. Leonchiev, không thấy ông trực tiếp khẳng định trong mỗi giai đoạn phát triển của trẻ em có bao nhiêu hoạt động chủ đạo. Tuy nhiên, qua các nghiên cứu có tính chất thực tiễn của ông như: *Cơ sở Tâm lí học của trò chơi ở tuổi mẫu giáo* có thể hướng đến quan điểm cho rằng trong mỗi giai đoạn phát triển có một hoạt động chủ đạo tương ứng.

Phát triển theo hướng này, trong các công trình nghiên cứu của mình, D.B. Elkonin đã dựa trên các lớp đối tượng mà trẻ em hướng tới để xác định hình thái hoạt động. Từ đó, ông chia đối tượng thành hai lớp: *lớp A* và *lớp B* (như đã nói ở trên). Từ giả thuyết này, D.B. Elkonin cho rằng, trong mỗi giai đoạn phát triển của trẻ em có một hoạt động chủ đạo và các giai đoạn này chuyển tiếp cho nhau do sự thay đổi một hoạt động chủ đạo này bằng một hoạt động chủ đạo khác. Chẳng hạn, theo Elkonin, từ lúc mới sinh đến khi 7 tuổi, trẻ em trải qua ba giai đoạn phát triển với các lớp quan hệ khác nhau: *giai đoạn sơ sinh:* từ lúc mới sinh đến một tuổi; *giai đoạn tuổi thơ:* từ 1 đến 3 tuổi; *giai đoạn mẫu giáo:* từ 3 đến 7 tuổi.

A.N. Leonchiev cho rằng, thời điểm xác định sự thay thế từ hoạt động chủ đạo này sang hoạt động chủ đạo khác được đặc trưng bởi vị trí của con người trong mối quan hệ với thực tại xung quanh. Theo ông, quá trình phát triển dẫn trẻ đến việc nhận thức vị trí của mình

đang chiếm giữ trong thế giới quan hệ với mọi người xung quanh không còn phù hợp với nó, đứa trẻ xuất hiện nhu cầu muốn thay đổi vị trí hiện tại của mình. Từ đó nảy sinh mâu thuẫn giữa khả năng của sự phát triển con người với chính mức độ phát triển mà họ đang có do hoạt động hiện thời tạo ra. Việc giải quyết mâu thuẫn này tất yếu dẫn đến sự thay thế hoạt động chủ đạo này sang hoạt động chủ đạo khác trong các giai đoạn phát triển. Việc hình thành hoạt động chủ đạo được bắt đầu từ việc hình thành hoạt động sau đó nâng lên mức chủ đạo. Muốn vậy, phải nắm được cơ chế chuyển hoá từ hoạt động này sang hoạt động khác. Cũng tức là cơ chế hình thành hoạt động từ hành động và ngược lại. Đây chính là chìa khoá để hiểu được toàn bộ vấn đề chuyển hoá của các hoạt động tâm lí nói chung, hoạt động chủ đạo nói riêng.

Căn cứ vào giả thuyết mỗi giai đoạn phát triển được thực hiện bởi một hoạt động chủ đạo, có thể tóm tắt các loại hình hoạt động chủ đạo ở mỗi giai đoạn phát triển tâm lí của trẻ như sau:

Lứa tuổi		**Hoạt động chủ đạo**
Giai đoạn	**Thời kì**	
Trước tuổi đi học trường phổ thông	Sơ sinh (0 – 2 tháng tuổi)	Tuổi ăn ngủ cần được bế ẵm
	Hài nhi (3 – 12 tháng tuổi)	Giao lưu cảm xúc trực tiếp
	Ấu nhi (13 tháng đến hết 2 năm)	Chơi với đồ vật
	Mẫu giáo (từ 3 đến hết 5 tuổi)	Chơi với bạn cùng tuổi (đặc biệt là trò chơi sắm vai)
Tuổi học sinh	Nhi đồng (6 – 7 tuổi đến 11 – 12 tuổi)	Học tập phát triển trí tuệ
	Thiếu niên (11 – 12 đến 14 – 15 tuổi)	Học tập, giao lưu "nhóm bạn thân"
	Thanh xuân (14 – 15 đến 17 – 18 tuổi)	Học tập, hoạt động xã hội, nghề nghiệp
Tuổi trưởng thành	Thanh niên, Tráng niên, Trung niên	Lao động
	Già lão	Nghỉ ngơi

Tuy nhiên, một điều cần khẳng định khi nói tới vị trí của hoạt động chủ đạo quyết định sự phát triển lứa tuổi không có nghĩa là trong giai đoạn đó, lứa tuổi đó chỉ có hoạt động chủ đạo vận hành một cách trơ trọi còn những hoạt động khác nằm im. Những hoạt động chủ đạo đã được hình thành ở giai đoạn trước chính là cơ sở, điều kiện của những hoạt động chủ đạo được hình thành ở giai đoạn sau. Trong đời sống tâm lí của trẻ em, những hoạt động "không chủ đạo" vẫn tiếp tục vận hành cùng với hoạt động chủ đạo nhưng nó giữ vị trí "tiềm ẩn, thứ yếu, hỗ trợ cho hoạt động chủ đạo" và theo quy luật phát triển không đồng đều, nhiều khi ở trẻ em xuất hiện tình trạng "chậm" hoặc "vượt" sự hình thành những hoạt động chủ đạo theo lứa tuổi.

Khi hoạt động và hoạt động chủ đạo đã được xác lập tức là quan hệ cơ bản giữa trẻ em với hiện thực đã được triển khai và ổn định thì đồng thời xuất hiện quan hệ chi phối hoạt động – hành động. Trong các hoàn cảnh khác nhau, tuỳ theo hành động tham gia vào hoạt động nào, nó sẽ mang đặc tính tâm lí phù hợp với động cơ tương ứng của hoạt động. Hiển nhiên là cùng một hành động giải bài tập, với mục đích khách quan là giải bài tập, nhưng hành động này tham gia vào hoạt động học với động cơ tri thức sẽ khác với việc khi hành động này tham gia vào hoạt động học với động cơ quan hệ xã hội.

2.3.2. Sự thay đổi hoạt động chủ đạo ở từng giai đoạn và thời kì

2.3.2.1. Thời kì tuổi hài nhi (từ 0 – 1 tuổi)

Sơ đồ hết sức sơ lược, chỉ có một hoạt động duy nhất, đồng thời cũng là hoạt động chủ đạo: hoạt động giao lưu cảm xúc trực tiếp với người lớn, trước hết là mẹ chiếm vị trí hàng đầu, quyết định sự hình thành và phát triển của trẻ. Đó là hoạt động chủ đạo đầu tiên trong cuộc đời con người. H. Wallon cho rằng khó có thể đánh giá hết được vai trò của cảm xúc trong những tiến bộ về mọi mặt

của đứa trẻ ở giai đoạn này. Những thực nghiệm của N. Spitz (nhà tâm lí học Mĩ) cũng khẳng định điều đó. Bởi vì giao tiếp với người lớn là nhu cầu đầu tiên, bức thiết với trẻ em tuổi này mà thiếu nó đứa trẻ không tồn tại và phát triển được. Đây là giai đoạn cộng sinh về mối quan hệ tình cảm giữa trẻ và người lớn (mẹ – xã hội) tiếp theo sau thời kì cộng sinh về cơ thể (thời kì bào thai).

*2.3.2.2. **Thời kì tuổi vườn trẻ** (từ 1 – 3 tuổi)*

Có hai hoạt động, một là hoạt động cũ còn tiếp tục và một hoạt động mới, lần đầu tiên được hình thành: hoạt động trên đối tượng là các đồ vật hằng ngày do xã hội tạo ra, kết tinh của năng lực người. Tình hình ấy cũng giống hệt như khi trong xã hội đã có xe đạp, người ta vẫn đi bộ. Phương pháp (cách cư xử) đi bộ đã được hình thành ở giai đoạn trước, nay chỉ việc "đem dùng".

Trẻ em 3 tuổi đã bắt đầu có khả năng tự phục vụ và tham gia vào các mối quan hệ qua lại với những người lớn xung quanh. Ở lứa tuổi này, quan hệ giữa trẻ em với thế giới đồ vật chiếm vị trí then chốt, tạo ra những tâm lí mới về chất so với giai đoạn trước. Hoạt động và hành động với thế giới đồ vật là hoạt động chủ đạo của trẻ ở giai đoạn này.

*2.3.2.3. **Thời kì tuổi mẫu giáo** (từ 4 – 6 tuổi)*

Hoạt động trò chơi chiếm vị trí chủ đạo. Mâu thuẫn giữa khát vọng được tiếp xúc với thế giới người lớn (sống như người lớn) với những tri thức và những kĩ năng để thực hiện điều đó khiến trẻ phải tìm một hoạt động mới thay thế hoạt động với đồ vật ở tuổi vườn trẻ. Đó là hoạt động vui chơi. Trong trò chơi, mà quan trọng nhất là trò chơi phân vai theo chủ đề tạo nên những thay đổi về chất trong sự phát triển tâm lí trẻ em. Ở đây, nhờ trò chơi đóng vai, trẻ mô phỏng

lại trong trò chơi những mối quan hệ giữa con người với con người cùng những chuẩn mực xã hội mà nó tiếp thu được trong cuộc sống. Nhờ đó, trẻ dần dần phát triển nhân cách của mình với tư cách là một thành viên của xã hội.

Bên cạnh trò chơi, hoạt động có sản phẩm cụ thể cũng đóng vai trò quan trọng không kém trong sự hình thành, phát triển tâm lí ở lứa tuổi này. Những hoạt động như vẽ, nặn, ghép hình, xây dựng... với đòi hỏi phải đạt những sản phẩm nhất định giúp trẻ hoạt động có mục đích. Đây cũng là một loại hoạt động tạo điều kiện cho việc dần hình thành những hoạt động có động cơ, mục đích nghiêm ngặt của lứa tuổi sau.

***2.3.2.4. Thời kì tuổi nhi đồng** (học sinh nhỏ, học sinh tiểu học từ 6 – 11 tuổi)*

Hoạt động học tập nhằm chiếm lĩnh những hệ thống tri thức, những phương thức hoạt động chiếm vị trí chủ đạo. Đây là giai đoạn mà trí tuệ của trẻ phát triển rất thuận lợi và cũng là một bước chuyển (bước ngoặt) quan trọng trong quá trình phát triển của trẻ so với hoạt động vui chơi ở lứa tuổi mẫu giáo.

Về bản chất, hoạt động học tập có đặc điểm là đối tượng hoạt động chính là các khái niệm khoa học, các quy luật khoa học và phương thức chiếm lĩnh nó. Ở đây, việc lĩnh hội tri thức, những kĩ năng, kĩ xảo là mục đích cơ bản và là kết quả chủ yếu của hoạt động. Do đó, khi chuyển sang hoạt động mới, ở giai đoạn đầu, học sinh nhỏ gặp phải một số khó khăn trở ngại nhất định như việc thay đổi chế độ sinh hoạt do yêu cầu hoạt động học tập (phải dậy đúng giờ, đi học đều đặn...), việc thay đổi môi trường hoạt động (được học tập, sinh hoạt trong một tập thể lớp học có những mục đích chung, dưới sự dạy dỗ của thầy cô giáo).

*2.3.2.5. **Thời kì tuổi thiếu niên** (học sinh THCS từ 11 – 12 đến 14 – 15 tuổi)*

Ở giai đoạn này hoạt động học tập vẫn chiếm vị trí quan trọng trong sự phát triển tâm lí, nhân cách, tuy hoạt động này đã mang những sắc thái mới và có sự phân hoá đáng kể so với khái niệm "học tập" ở tuổi học sinh nhỏ (như xuất hiện động cơ học mới có liên quan đến sự hình thành viễn cảnh của cuộc đời, sự dự định nghề nghiệp tương lai).

Bên cạnh hoạt động học tập, ở giai đoạn này xuất hiện và phát triển một hoạt động đặc biệt nhằm thiết lập các mối quan hệ giữa những trẻ em thiếu niên với nhau, dựa trên sự tin cậy, trên những sở thích, hứng thú, tình cảm bạn bè với nhau. Quan hệ giữa cá nhân với nhóm, với tập thể được hình thành. Hoạt động giáo dục nhằm thiết lập và vận hành các mối quan hệ cá nhân – thân tình chiếm vị trí chủ đạo ở giai đoạn này.

*2.3.2.6. **Thời kì đầu tuổi thanh niên** (từ 15 đến 17 tuổi)*

Nhiều nhà tâm lí học cho rằng hoạt động học tập có định hướng nghề nghiệp để chuẩn bị bước vào đời là hoạt động chủ đạo ở lứa tuổi này. Tính chất, nội dung hoạt động học tập của học sinh THPT khác nhiều so với những lứa tuổi trước đó. Hoạt động học tập của học sinh THPT đòi hỏi cao về tính năng động, tính độc lập, gắn liền với xu hướng học lên cao hay chọn nghề, vào đời... Tính phân hoá trong hoạt động học tập thể hiện rõ hơn, cao hơn học sinh tuổi thiếu niên do xu hướng chọn nghề, vào đời chi phối.

Bên cạnh hoạt động học tập, ở những học sinh đầu tuổi thanh niên xuất hiện những nhu cầu, nguyện vọng, những đòi hỏi trực tiếp của một hoạt động mới. Đó là những hoạt động liên quan đến việc chọn nghề. Các em đang đứng trước một sự thúc bách đối với việc lựa chọn

cho mình một nghề cụ thể, một chuyên ngành nhất định trong tương lai gần sau khi tốt nghiệp THPT.

Ngoài ra, những học sinh, thanh niên ở độ tuổi này còn tham gia những hoạt động xã hội nhất định, tuỳ thuộc vào hứng thú, sở trường, điều kiện cụ thể của cá nhân.

***2.3.2.7. Thời kì tuổi thanh niên sinh viên** (từ 18 – 25 tuổi)*

– *Hoạt động học tập* vẫn chiếm vị trí quan trọng, tuy nhiên, hoạt động này đã mang những tính chất và sắc thái khác so với việc học ở trường phổ thông. Do tính chất của đào tạo đại học, song song với hoạt động học tập ở bậc Đại học xuất hiện một hoạt động rất đặc trưng, đó là hoạt động nghiên cứu khoa học. Thực ra hoạt động này đã có mầm mống và được hình thành từ các lứa tuổi trước đây nhưng hình thái của nó còn mờ nhạt. Chỉ đến tuổi sinh viên, do những đòi hỏi cấp thiết đối với các chuyên gia tương lai, hoạt động nghiên cứu khoa học đang dần dần trở thành hình thái chính thức và chiếm vị trí ngày càng quan trọng.

Cùng với học tập và nghiên cứu khoa học, trong quá trình học tập ở bậc Đại học còn một hoạt động khác, đó là hoạt động học nghề. Tuy nhiên, đặc trưng của việc học nghề ở đây khác với việc học nghề truyền thống hoặc ở các trường dạy nghề. Đó là tính chất nghề của những cử nhân, những chuyên gia tương lai. Việc học nghề của những cử nhân tương lai chủ yếu tập trung vào những hành động, những kĩ thuật, những nguyên tắc chung có tính chất trí óc là chính.

– *Hoạt động chính trị – xã hội*: Ngoài những hoạt động có ý nghĩa chính trị – xã hội, thanh niên sinh viên cũng là nhóm người tích cực tham gia các hoạt động khác mang tính chất *văn học, nghệ thuật, thể dục, thể thao.*

Bao trùm lên tất cả các hoạt động phong phú, đa dạng của sinh viên các trường đại học là những quan hệ giao lưu, giao tiếp với hàng loạt mối quan hệ xã hội đan xen với nhau. Những mối giao lưu này mang tính phức hợp giữa cá nhân người sinh viên với các bạn bè cùng lứa, cùng giới, khác giới, các tổ chức, các nhóm xã hội trực tiếp và gián tiếp (các phương tiện thông tin, truyền thông)... Hoạt động giao lưu này chiếm vị trí quan trọng trong sự phát triển đời sống tâm lí, nhân cách của sinh viên.

2.3.2.8. Thời kì tuổi trưởng thành

Ở tuổi trưởng thành sẽ có sáu kiểu hoạt động, trong đó chỉ có một hoạt động mới, lần đầu tiên được hình thành trên đối tượng mới, là nghề nghiệp. Năm kiểu hoạt động khác, vốn là hoạt động chủ đạo của các giai đoạn trước vẫn tiếp tục (và tiếp tục suốt đời) tồn tại và phát huy tác dụng.

Hoạt động chủ đạo của người lớn là lao động sản xuất. Nhưng, người lớn không chỉ có lao động sản xuất, họ cũng vui chơi, cũng học tập, cũng hoạt động xã hội...

2.4. Ý NGHĨA, VAI TRÒ CỦA HOẠT ĐỘNG CHỦ ĐẠO

Dấu hiệu để xác định hoạt động chủ đạo không phải là những chỉ số đơn thuần về số lượng. Nó không phải là hoạt động hay gặp nhất trong giai đoạn phát triển nào đó, cũng không phải là hoạt động mà đứa trẻ giành nhiều thời gian vào đó. Hoạt động chủ đạo là hoạt động chi phối các hoạt động khác, tạo nên cấu trúc đặc trưng và định hướng sự phát triển của nhân cách.

Hoạt động chủ đạo cung cấp nội dung chủ yếu cho sự phát triển trong mỗi giai đoạn nhất định.

Việc đưa ra khái niệm hoạt động chủ đạo vào giáo dục có ý nghĩa thực tiễn to lớn: mỗi hoạt động chủ đạo sẽ mang lại một

thành tựu mới, một cấu trúc tâm lí đặc trưng và từ đó trở đi (suốt đời) chủ thể chỉ việc sử dụng nó như một phương tiện (cơ sở hay tiền đề) để thực hiện hoạt động tức thời, vì sự sống còn của cá thể ở tại thời điểm đó. Do vậy, nhiệm vụ cơ bản của giáo dục là tổ chức tốt quá trình hình thành các *hoạt động chủ đạo* của học sinh trong quá trình phát triển.

2.5. Ý NGHĨA CỦA SỰ RA ĐỜI PHẠM TRÙ HOẠT ĐỘNG

2.5.1. Ý nghĩa về mặt lí luận

– Lí thuyết hoạt động đã đặt nền móng cho Tâm lí học hoạt động. Tâm lí học lấy khái niệm hoạt động trong học thuyết mácxít làm khái niệm công cụ then chốt đã đưa nền tâm lí học thoát khỏi tình trạng khủng hoảng, bế tắc do đường lối duy tâm, nội quan, thần bí hoá tâm lí người và đường lối duy vật máy móc, sinh vật hoá tâm lí người, tạo nên ở cuối thế kỉ XIX và đầu thế kỉ XX.

– Lí thuyết hoạt động ra đời đã khẳng định cơ sở triết học của việc nghiên cứu tâm lí người (như xác định đối tượng nghiên cứu, lựa chọn những phương pháp nghiên cứu, những phương pháp tiếp cận đối tượng) cũng như vận dụng những thành tựu nghiên cứu khoa học tâm lí vào cuộc sống là triết học Mác – Lênin về chủ nghĩa duy vật biện chứng và chủ nghĩa duy vật lịch sử.

Dựa vào luận điểm coi tâm lí, ý thức và nói rộng ra là nhân cách của con người không phải tự nhiên mà có, nhân cách con người được hình thành và phát triển ngay trong hoạt động của mỗi người mà trong những năm gần đây đã hình thành nên một phương pháp mới trong việc tiếp cận đời sống tâm lí con người là *phương pháp hoạt động – nhân cách*. Phương pháp này đã góp phần xây dựng một quan niệm mới về cuộc sống, về con người khác hẳn với quan niệm con người "trung bình" mà Tâm lí học phân tâm đã đóng góp, hay quan niệm

"người máy" mà thuyết Hành vi ra sức cổ vũ. Phương pháp này cũng mở ra những con đường mới trong việc vận dụng những thành tựu của khoa học tâm lí vào phục vụ con người, đặc biệt là trong lĩnh vực đào tạo thế hệ trẻ – những con người làm chủ đất nước trong thời đại khoa học kĩ thuật phát triển như vũ bão.

– Một trong những thành tựu của Tâm lí học hoạt động là phát hiện ra cấu trúc vĩ mô của hoạt động ở con người và tìm thấy hình thái tâm lí và hoạt động đối tượng cảm tính, các dạng bên trong và cái bên ngoài của hoạt động có cùng một cấu trúc. Ý nghĩa của phát hiện này trước hết là ở chỗ tìm ra con đường khách quan, cụ thể để nghiên cứu và hình thành tâm lí đúng như nó có trong cuộc sống thực của con người.

– Tâm lí học hoạt động ra đời là tiền đề vững chắc cho các ngành Tâm lí học và các ngành khoa học khác được hình thành và phát triển cũng như góp phần làm sáng tỏ đối tượng nghiên cứu của các ngành khoa học mà nó có liên quan.

Ví dụ như việc vận dụng lí thuyết hoạt động vào trong lời nói mà A.N. Leonchiev đã xây dựng nên lí thuyết hoạt động lời nói (từ năm 1969) trong Tâm lí ngôn ngữ học nói chung và Tâm lí học giảng dạy tiếng nước ngoài nói riêng.

Ngoài ra còn có một loạt các ngành tâm lí học khác cũng ra đời trên nền tảng của lí thuyết hoạt động như: Tâm lí học nghệ thuật, Tâm lí học dạy học, Tâm lí học nhận thức, Tâm lí học quân sự, Tâm lí học lứa tuổi, Tâm lí học sư phạm, Tâm lí học kĩ sư, Tâm lí học y học, Tâm lí học thể dục thể thao, Tâm lí học thương mại...

2.5.2. Ý nghĩa về mặt thực tiễn

– Đi vào nghiên cứu hành động trí tuệ theo quan điểm hoạt động, tâm lí học dần dần tiệm cận với bản chất của trí tuệ và quan

trọng hơn là vạch ra được những con đường cụ thể để hình thành và phát triển trí tuệ cho trẻ em. Nhờ vậy, nó có đóng góp to lớn, tạo ra những thay đổi có tính chất quyết định mặt nội dung và phương pháp giảng dạy các môn học ở trường phổ thông trong cải cách giáo dục.

– Vận dụng quan điểm hoạt động vào nghiên cứu tinh thần làm chủ tập thể xã hội và góp phần hình thành tinh thần ấy ở mỗi người, tâm lí học phải lấy hành động làm đơn vị của đời sống tâm lí người. Tức là hành động của mỗi người nhằm thực hiện mục đích tập thể, trong xã hội xã hội chủ nghĩa nó thống nhất với mục đích xã hội.

– Trong lao động sản xuất thì vận dụng những nghiên cứu của tâm lí học kĩ sư theo quan điểm hoạt động để nâng cao năng suất lao động, tiết kiệm thời gian và công sức bằng cách thi đua có thưởng phạt công minh, tức là hình thành những mục đích và động cơ gắn chặt với những quyền lợi của mỗi người lao động...

2.5.3. Những ứng dụng của lí thuyết hoạt động trong lĩnh vực giáo dục thế hệ trẻ

– Vận dụng lí luận tâm lí, ý thức, nhân cách được hình thành và phát triển thông qua hoạt động mà trong quá trình giáo dục, các nhà sư phạm đã tổ chức cho trẻ hoạt động dưới mọi hình thức, trước hết là hoạt động bên ngoài, sau chuyển dần vào hoạt động bên trong với nhiều nội dung khác nhau, phù hợp với nhiệm vụ và mục đích giáo dục đã đề ra ở từng cấp học.

– Vận dụng vào lí luận về hoạt động chủ đạo của mỗi giai đoạn lứa tuổi, các nhà giáo dục học đã tổ chức những hoạt động phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí của từng lứa tuổi của trẻ để thông qua đó hình thành và phát triển ở trẻ những đặc điểm tâm lí, ý thức nhất định, tạo tiền đề để trẻ có cơ hội tham gia vào các hoạt động khác nhau của xã hội.

– Trong cấu trúc của hoạt động thì yếu tố động cơ giữ vai trò quan trọng nhất. Do vậy việc xây dựng và xác định được động cơ tích cực, đúng đắn – những cái thúc đẩy hoạt động có hiệu quả là vấn đề cần phải được đặt lên hàng đầu. Vì cho dù chủ thể có tích cực hoạt động nhưng lại hoạt động với động cơ sai lệch thì kết quả cũng không thể tốt được, tức là không có nhân cách tốt. Xuất phát từ quan niệm đó, các nhà giáo dục đã đề ra: một trong những nhiệm vụ quan trọng của công tác giáo dục là hình thành động cơ hoạt động cũng như uốn nắn những động cơ sai lệch theo đúng phương châm và đường lối giáo dục của mỗi quốc gia, cụ thể hơn nữa là của mỗi hoạt động trong từng giai đoạn phát triển của trẻ.

– Vận dụng vào lí thuyết hình thành hành động trí tuệ qua từng giai đoạn của P.Ia. Galperin, các nhà giáo dục học đã xây dựng chương trình dạy học, tài liệu dạy học, sách giáo khoa... tạo điều kiện cho giáo viên tổ chức các loại hoạt động chủ đạo ở từng lứa tuổi giúp học sinh có thể lĩnh hội tốt nền văn hoá của xã hội loài người để trở thành người đáp ứng được nhu cầu của xã hội.

Chương 3

CÁC MỨC ĐỘ LĨNH HỘI HOẠT ĐỘNG

3.1. KĨ NĂNG

3.1.1. Khái niệm về kĩ năng

Trong bất kì một hoạt động nào, muốn đảm bảo kết quả, con người không những chỉ cần có tri thức, có ý chí mà phải có những kĩ năng, kĩ xảo nhất định.

Trong tâm lí học tồn tại hai quan niệm khác nhau về kĩ năng[1]:

– *Quan niệm thứ nhất:* coi kĩ năng là mặt kĩ thuật của thao tác, hành động hay hoạt động.

Đại diện cho quan niệm này là các tác giả như: Ph.N. Gonobolin, V.A. Krutretxki, V.X. Cudin, A.G. Kovaliov... Các tác giả này cho rằng, muốn thực hiện được một hành động, cá nhân phải có tri thức về hành động đó, tức là phải hiểu được mục đích, phương thức và các điều kiện để thực hiện nó. Vì vậy, nếu nắm được các tri thức về hành động, thực hiện được nó trong thực tiễn theo các yêu cầu khác nhau, tức là đã có kĩ năng hành động.

Ph.N. Gonobolin (1973) cho rằng, kĩ năng là những phương thức tương đối hoàn chỉnh của việc thực hiện những hành động bất kì nào đó. Các hành động này được hình thành trên cơ sở các tri thức và kĩ xảo – những cái được con người lĩnh hội trong quá trình hoạt động[2].

---

[1] Luận án Tiến sĩ của Đỗ Thị Châu: *Nghiên cứu kĩ năng đọc hiểu tiếng Anh của học sinh lớp 6*, 1999.

[2] Ph.N. Gonobolin (1973), *Tâm lí học* (bản tiếng Nga). M, NXB Giáo dục, tr. 154.

V.A. Krutretxki (1980) cho rằng, kĩ năng là phương thức thực hiện hoạt động – cái mà con người lĩnh hội được. Để làm rõ khái niệm kĩ năng, tác giả đã phân tích kĩ vai trò của việc luyện tập trong thực tiễn, trong hoạt động trong quá trình hình thành kĩ năng. Tác giả viết: "Trong một số trường hợp thì kĩ năng là phương thức sử dụng các tri thức vào trong thực hành, tức là khi có tri thức, con người cần phải áp dụng và sử dụng chúng vào trong cuộc sống và thực tiễn. Trong quá trình luyện tập, trong hoạt động thực hành, kĩ năng được hoàn thiện và trong mối quan hệ đó hoạt động của con người cũng trở nên hoàn hảo hơn trước"[1].

– *Quan niệm thứ hai:* coi kĩ năng không đơn thuần là mặt kĩ thuật của hành động mà nó còn là một biểu hiện về năng lực của con người. Kĩ năng theo quan niệm này vừa có tính ổn định, lại vừa có tính mềm dẻo, tính linh hoạt và tính mục đích.

Đại diện cho quan niệm này là các tác giả: N.D. Levitov, X.I. Kixegof, K.K. Platonov (1963, 1967), A.V. Barabasicov (1963)...

N.D. Levitov cho rằng, kĩ năng là sự thực hiện có kết quả một động tác nào đó hay một hoạt động phức tạp hơn bằng cách lựa chọn và áp dụng những cách thức đúng đắn có chiếu cố đến những điều kiện nhất định. Như vậy, Levitov chú ý đến kết quả hành động, có nghĩa là phải biết chọn cách hành động đúng đắn, phù hợp với các điều kiện cho phép.

V.V. Bogxloxki cho rằng, kĩ năng có hai mức độ: kĩ năng sơ đẳng và kĩ năng thành thạo. Kĩ năng sơ đẳng ban đầu là những hành động – những cái được hình thành trên cơ sở của các tri thức hay là kết quả của sự bắt chước. Còn kĩ năng thành thạo được

[1] V.A. Krutretxki (1980), *Tâm lí học* (bản tiếng Nga), M. NXB Giáo dục, tr. 78

hình thành trên cơ sở của các tri thức và kĩ xảo – những cái đã được lĩnh hội từ trước[1].

X.I. Kixegof (1977) cũng có quan niệm như Bôgxloxki. Theo ông thì có hai loại kĩ năng: kĩ năng bậc thấp (kĩ năng nguyên sinh) và kĩ năng bậc cao (kĩ năng thứ sinh). "Kĩ năng nguyên sinh" được hình thành lần đầu tiên qua các hành động đơn giản, nó là cơ sở để hình thành kĩ xảo. Còn "kĩ năng thứ sinh" là kĩ năng nảy sinh lần thứ hai sau khi đã có các tri thức và các kĩ xảo.

Theo ***K.K. Platonov*** thì người có kĩ năng không chỉ hành động có kết quả trong một hoàn cảnh cụ thể mà còn phải đạt được kết quả tương tự trong những điều kiện khác nhau. Do vậy, theo ông kĩ năng là khả năng của con người thực hiện một hành động bất kì nào đó hay các hành động trên cơ sở của kinh nghiệm – những cái đã được lĩnh hội từ trước. Hay nói cách khác, kĩ năng được hình thành trên cơ sở của các tri thức và các kĩ xảo[2].

Quan niệm của các nhà giáo dục Việt Nam như: Nguyễn Ánh Tuyết, Ngô Công Hoàn, Lê Văn Hồng và Nguyễn Quang Uẩn cũng tương tự như quan niệm của hai tác giả nói trên.

Chẳng hạn, Lê Văn Hồng có viết: "Kĩ năng là khả năng vận dụng kiến thức (khái niệm, cách thức, phương pháp...) để giải quyết một nhiệm vụ mới"[3].

Có kĩ năng hoạt động chân tay (sử dụng công cụ lao động...), có kĩ năng hoạt động trí óc (ví dụ như kĩ năng giải bài toán).

---

[1] Bogoxloxki (Chủ biên), *Tâm lí học đại cương* (bản tiếng Nga), M. NXB Giáo dục, tr. 104.

[2] Platonov, *Về tri thức, kĩ xảo và kĩ năng* (bản tiếng Nga), Tạp chí Khoa học Xô viết số 11.

Platonov – Golubev (1967), *Tâm lí học Nga* (bản tiếng Nga), M, 1967.

[3] Lê Văn Hồng (Chủ biên), *Tâm lí học lứa tuổi và Tâm lí học sư phạm*, NXB Giáo dục, 1995, tr. 109.

Bất kì kĩ năng về một hoạt động nào cũng phải dựa trên cơ sở lí thuyết – đó là kiến thức. Sở dĩ như vậy là vì xuất phát từ cấu trúc của kĩ năng (phải hiểu mục đích, biết cách thức đi đến kết quả và hiểu những điều kiện cần thiết để triển khai các cách thức đó). Nói cách khác, có kĩ năng, con người mới sử dụng được tri thức một cách tự giác và có chủ định, mới biết lựa chọn các biện pháp cần thiết, phù hợp với từng hoàn cảnh và vận dụng các biện pháp đó vào hoạt động để đạt được mục đích.

– Việc xem xét kĩ năng với tư cách là năng lực hành động của cá nhân không chỉ yêu cầu phân tích mặt kĩ thuật của hành động mà còn phải nghiên cứu các yếu tố nhân cách khác có liên quan tới việc triển khai hành động.

+ Trong *Từ điển Tâm lí học* của Liên Xô (cũ), kĩ năng được định nghĩa theo quan niệm thứ nhất như sau: "Kĩ năng là giai đoạn giữa của việc nắm vững một phương thức hành động mới – cái dựa trên một quy tắc (tri thức) nào đó và trên quá trình giải quyết một loạt các nhiệm vụ tương ứng với tri thức đó, nhưng còn chưa đạt đến mức độ kĩ xảo"[1].

+ Trong *Từ điển tiếng Việt,* kĩ năng lại được định nghĩa theo quan niệm thứ hai như sau: "Kĩ năng là khả năng vận dụng những kiến thức thu nhận được trong một lĩnh vực nào đó vào thực tế"[2].

+ Trong *Từ điển tiếng Nga,* kĩ năng cũng được hiểu theo quan niệm thứ hai như sau:

Một: Kĩ năng là khả năng làm một cái gì đó.

Hai: Khả năng này được hình thành bởi tri thức, kinh nghiệm.

---

[1] Davudov (Chủ biên), *Từ điển Tâm lí học* (bản tiếng Nga), NXB Đại học Sư phạm.

[2] *Từ điển tiếng Việt,* Trung tâm Từ điển Ngôn ngữ, Hà Nội, 1992, tr. 517.

Ba: Khi có kĩ năng tất cả đều có thể làm được[1].

Thực ra, hai quan niệm trên về kĩ năng của hoạt động không phủ định nhau. Sự khác nhau là ở chỗ mở rộng (hay thu hẹp) phạm vi triển khai của một kĩ năng hành động trong các tình huống khác nhau.

Nhìn chung khi xem xét kĩ năng, ta phải lưu ý những điểm chủ yếu sau:

– *Thứ nhất:* Kĩ năng, trước hết phải được hiểu là mặt kĩ thuật của thao tác hay hành động nhất định. Kĩ năng không có đối tượng riêng. Đối tượng của nó là đối tượng của hoạt động, hành động. Không có kĩ năng chung chung, trừu tượng tách rời hành động. Khi nói đến kĩ năng là nói tới một hành động cụ thể đạt tới mức đúng đắn và thuần thục nhất định. Kĩ năng hành động đồng nghĩa với hành động có kĩ năng.

– *Thứ hai:* Cơ chế hình thành kĩ năng thực chất là cơ chế hình thành hành động. Mỗi hành động bao giờ cũng có mục đích khách quan và logic thao tác triển khai đến mục đích. Logic thao tác làm nên mặt kĩ thuật của hành động. Việc hình thành kĩ năng hành động là hình thành ở con người khả năng triển khai thao tác theo đúng logic phù hợp với mục đích khách quan. Việc định hướng, điều khiển và điều chỉnh quá trình hình thành kĩ năng được quy định bởi sự định hướng, điều khiển và điều chỉnh quá trình hình thành và củng cố hành động.

– *Thứ ba:* Kĩ năng là mức độ cao của tính đúng đắn, thành thạo và tính sáng tạo của việc triển khai hành động trong thực tiễn. Đúng đắn, thành thạo và sáng tạo là những tiêu chuẩn quan trọng để xác định sự hình thành và mức độ phát triển của kĩ năng hành động. Hành động chưa thể có kĩ năng nếu còn mắc nhiều lỗi và vụng về,

---

[1] Ogiegov, *Từ điển tiếng Nga* (bản tiếng Nga), M. 1968, tr. 819.

hành động còn tiêu tốn nhiều thời gian, công sức triển khai và hành động còn cứng nhắc mang tính rập khuôn. Vì vậy, để có kĩ năng, cá nhân không chỉ hiểu sâu sắc về hành động (mục đích, cơ chế, điều kiện hành động) mà chủ yếu là phải mềm dẻo và linh hoạt triển khai hành động trong mọi hoàn cảnh của hành động. Hay nói như K.K. Platonov: "Kĩ năng luôn được nhận thức. Cơ sở tâm lí của các kĩ năng là sự hiểu biết về mối quan hệ qua lại giữa mục đích của hành động, các điều kiện về phương thức thực hiện hoạt động"[1].

Với nội hàm cần có trong khái niệm như trên, chúng tôi thấy khái niệm về kĩ năng theo quan niệm thứ hai, cụ thể là khái niệm kĩ năng của nhà tâm lí học người Nga A.V. Barabansicov – cái đã được nhiều tác giả sử dụng trong các công trình nghiên cứu khác nhau là đầy đủ hơn cả. Theo tác giả: *Kĩ năng là khả năng sử dụng tri thức và các kĩ xảo của mình một cách có mục đích và sáng tạo trong quá trình của hoạt động thực tiễn. Khả năng này là khả năng tự tạo của con người*[2]. Vì vậy, kĩ năng chỉ có ở con người, còn ở con vật thì hoàn toàn không có kĩ năng (ở con vật chỉ có kĩ xảo. Kĩ xảo của con người về cơ chế hoạt động thần kinh gần giống với kĩ xảo ở con vật) không phải vì kĩ năng dựa trên cơ sở của tri thức, tức là hệ thống tín hiệu thứ hai mà còn vì tri thức tổ chức các kĩ xảo thành một hệ thống phức tạp và linh hoạt cao. Thiếu tri thức thì hệ thống phức tạp và linh hoạt này không thể hình thành được[3].

Quan niệm của A.V. Barabansicov cũng là quan niệm của các nhà Tâm lí học Liên Xô khác như: A.V. Petrovxki[4], G.G. Golubev, E.A. Milerian.

[1, 2, 3] Platonov, Sđd, tập 2, tr. 101.
[4] Petrovxki, Sđd, tập 2, tr. 148 – 158.

3.1.2. Mối quan hệ giữa kĩ năng và năng lực

Các nhà tâm lí học cho rằng, kĩ năng và năng lực có mối quan hệ mật thiết với nhau.

– Nếu kĩ năng đảm bảo cho công việc đạt kết quả ở mức độ nhất định thì năng lực đảm bảo cho công việc đạt chất lượng cao.

Người có kĩ năng chưa thể gọi là có năng lực, nhưng kĩ năng giúp cho con người phát triển năng lực. Có thể nói, kĩ năng là một thành phần của năng lực.

Con người muốn hoàn thành tốt một công việc thì không thể không hiểu biết về công việc đó, đặc biệt là các đặc điểm đặc trưng của công việc. Do vậy muốn có năng lực trước hết phải có tri thức về công việc, nắm được cách thức và điều kiện tiến hành công việc, có nghĩa là phải có kĩ năng. Kĩ năng lúc này là một trong những điều kiện để hình thành nên năng lực hoạt động.

– Muốn năng lực phát triển ở mức độ cao hơn phải biết vận dụng một cách sáng tạo và linh hoạt các tri thức, kĩ xảo và kĩ năng vào hoạt động thực tiễn. Thiếu các tri thức, kĩ xảo và kĩ năng cần thiết cho một hoạt động thì khó có thể có năng lực về hoạt động đó.

Sự hình thành năng lực phụ thuộc không ít vào tư chất với tư cách là các tiền đề vật chất của mọi hiện tượng tâm lí. Nhưng ngay cả khi con người có các tiền đề vật chất mà không được trang bị các tri thức, các kĩ xảo và kĩ năng về hoạt động đó thì những tiềm năng chứa đựng trong tư chất cũng không thể phát triển được để trở thành hiện thực.

Con người có thể sáng tạo, linh hoạt trong hoạt động nhưng không thể vượt ra ngoài khuôn khổ của những phương thức tiến hành mà hoạt động đó đòi hỏi. Điều này cũng có nghĩa là kĩ năng còn là nơi thể hiện năng lực của con người. Khi người ta có năng

lực về một hoạt động nào đó có nghĩa là người đó đã có kĩ năng về hoạt động đó cùng với những thuộc tính chuyên biệt, đảm bảo cho hoạt động đạt kết quả cao.

Chính vì mối quan hệ qua lại chặt chẽ giữa kĩ năng và năng lực mà một số nhà tâm lí học – những người theo quan niệm thứ hai đã định nghĩa về kĩ năng như sau: "Kĩ năng là khả năng thực hiện có kết quả một hành động hay một hoạt động nào đó". Còn trong sách *Tâm lí học đại cương* của Liên Xô (cũ) có ghi như sau: "Năng lực sử dụng các dữ kiện, các tri thức hay khái niệm đã có, năng lực vận dụng chúng để phát hiện những thuộc tính bản chất của các sự vật và giải quyết thành công những nhiệm vụ lí luận hay thực hành xác định, được gọi là các kĩ năng"[1].

– Ở đây phải nói rõ thêm về vai trò của các tri thức đối với sự hình thành kĩ năng và năng lực.

Các kĩ năng và năng lực của một hoạt động nào đó đều đòi hỏi phải có đầy đủ các tri thức về hoạt động đó. Nếu thiếu tri thức thì ngay cả kĩ năng lẫn năng lực đều không thể phát triển được.

Một con người có nguồn cảm hứng nghệ thuật mãnh liệt có thể quan sát tinh tế, trí tưởng tượng phong phú... không thể trở thành một nhạc sĩ nếu thiếu các tri thức về âm nhạc. Anh ta không thể viết được các điều suy nghĩ thành bản nhạc. Anh ta chỉ có thể viết được bản nhạc khi anh ta đã được trang bị đầy đủ các tri thức để viết một bản nhạc. Đây mới chỉ là kĩ năng viết nhạc, còn bản nhạc đó có hay hay không còn tuỳ thuộc vào năng lực của anh ta. Nếu chỉ có kĩ năng viết thì cũng có một bản nhạc đúng luật, nhưng nếu có năng lực thì sẽ có một bản nhạc hay.

Như vậy, có thể khẳng định là có sự khác biệt và phụ thuộc lẫn nhau giữa kĩ năng và năng lực.

---

[1] Petrovxki, Sđd, tr. 149.

Kĩ năng là điều kiện quan trọng để hình thành nên năng lực, ngược lại, năng lực lại chi phối tới sự hình thành và phát triển của kĩ năng:

– Năng lực giúp cho con người nắm được các tri thức về hành động, cách thức hành động đúng đắn, nhanh chóng. Năng lực còn giúp cho kĩ năng hình thành nhanh và ổn định. Năng lực không chỉ thúc đẩy sự hình thành kĩ năng trong cùng một hoạt động mà còn giúp cho việc hình thành kĩ năng về hoạt động khác được thuận lợi hơn.

– Kĩ năng là một mức độ lĩnh hội hoạt động. Nếu không có năng lực trong lĩnh vực hoạt động đó thì không thể có kĩ thuật hành động chính xác và thành thạo.

Người có kĩ năng về một hoạt động nào đó thì có thể có cả năng lực chung và năng lực chuyên biệt. Những năng lực chung là điều kiện cần thiết cho nhiều hoạt động, chúng có thể chi phối tới sự hình thành kĩ năng ở một hoạt động khác, trong đó đặc biệt quan trọng là các kĩ năng trí tuệ.

Như vậy, rõ ràng là năng lực tác động trở lại kĩ năng rất mạnh mẽ. Theo quan điểm của A.V. Petrovxki thì năng lực là yếu tố quan trọng nhất trong những yếu tố hay điều kiện (năng lực, tâm thế, khả năng thâu tóm được toàn bộ tình huống, kinh nghiệm có trước và sự hiểu biết các nguyên tắc chung) góp phần vào việc hình thành các kĩ năng[1]. Năng lực là một thuộc tính phức hợp ổn định ở con người, nó chuyển biến theo trình độ nắm vững các kĩ năng. Còn kĩ năng là cái mà con người lĩnh hội được trong quá trình nhận thức và hành động. Có người có thể chưa có kĩ năng về một hoạt động, nhưng vẫn có thể có mầm mống biểu hiện năng lực về hoạt động đó. Ngược lại, có người có trình độ phát triển kĩ năng tương đối hoàn thiện, các hành động được tiến hành tương

---

[1] Petrovxki, Sđd, tr. 150 – 152.

đối thành thạo, song năng lực về hoạt động đó chưa chắc đã phát triển. Họ là những người quen việc, biết cách làm đúng nhưng chưa chắc đã làm hay.

Như vậy, mối quan hệ giữa kĩ năng và năng lực có tính chất tương đối, khi xem xét kĩ năng với tư cách là một bộ phận của năng lực. Việc nhận rõ được mối quan hệ qua lại và sự khác biệt giữa kĩ năng và năng lực là một vấn đề rất quan trọng để từ đó có thể xác định được những con đường hình thành kĩ năng về một hoạt động nào đó cho học sinh trong quá trình dạy học và giáo dục.

3.1.3. Cơ chế tâm lí hình thành kĩ năng

Tâm lí học mácxít đã khẳng định: tâm lí người có bản chất là hoạt động. Nói cách khác, tâm lí, ý thức (trong đó có kĩ xảo, kĩ năng) được nảy sinh, hình thành và phát triển trong quá trình chủ thể tiến hành hoạt động. Vì vậy, quan điểm đúng về kĩ năng, kĩ xảo là phải coi chúng như là *các đặc điểm của hành động* và có quan hệ với hành động, hoạt động của con người.

Theo P.Ia. Galperin và các đồng sự của ông thì cơ chế hình thành tri thức, kĩ năng cho học sinh chính là cơ chế hình thành hành động trí óc qua từng giai đoạn với hai phần không ngang bằng nhau: phần định hướng và phần thực hiện[1, 2]. Trong đó, cơ sở định hướng theo Galperin *là phần quan trọng nhất trong cơ chế tâm lí của hoạt động,*[3] *nhưng chỉ có sự thực hiện hành động mới là nguồn gốc của các tri thức và là chuẩn của tính chân lí đối với phần định hướng*"[4]. Quá trình chuyển hoá của hành động từ bên ngoài

---

[1, 4] Galperin – Daporogiet – Elkonin (1963), *Những vấn đề hình thành tri thức và kĩ năng cho học sinh và những phương pháp dạy học mới ở trường phổ thông* (bản tiếng Nga). M.

[2, 3] *Tâm lí học Liên Xô (1978),* NXB Tiến bộ, M, tr. 363.

vào bên trong để hình thành tri thức, kĩ năng được xác định bởi các thông số sau đây:

– *Một là,* hình thức hay mức độ thực hiện (có ba hình thức: hành động với đồ vật – vật thật hay vật chất hoá; hành động với lời nói to và hành động với lời nói thầm).

– *Hai là,* tính khái quát.

– *Ba là,* độ thành thạo.

– *Bốn là*, tính rút gọn.

Thông số đầu tiên xác định mức độ thực hiện, ba thông số còn lại xác định chất lượng hành động. Các giai đoạn cụ thể theo quan điểm của Galperin là: thiết lập cơ sở định hướng hành động; hành động với đồ vật hay vật chất hoá; hành động ngôn ngữ bên ngoài (hình thức nói to hoặc viết); hành động với lời nói thầm; hành động trí óc.

Như vậy, hành động vật chất đã chuyển thành ngôn ngữ bên ngoài và cuối cùng trở thành ngôn ngữ bên trong được khái quát và rút gọn.

Tóm lại, hành động chuyển từ ngoài vào trong là qua từng giai đoạn. Ở mỗi giai đoạn, cấu trúc của hành động được tổ chức lại ngày một khái quát và rút gọn hơn nhưng vẫn giữ được nội dung vật chất ban đầu của hành động. Hay nói cách khác, sau khi chủ thể tiến hành hành động qua đầy đủ các giai đoạn nói trên thì "tri thức (hay sự hiểu biết về các đồ vật sẽ được nảy sinh trong quá trình hành động vật chất với các đồ vật đó, còn bản thân các hành động này khi được hình thành thì chúng sẽ trở thành các kĩ năng..."[1].

---

[1] Galperin – Daporogiet – Elkonin, Sđd.

Từ những vấn đề nói trên có thể tóm tắt lại mấy điểm cần lưu ý khi hình thành và phát triển kĩ xảo, kĩ năng hành động cho học sinh trong quá trình dạy học như sau:

– *Thứ nhất:* Không được tách rời kĩ xảo, kĩ năng ra khỏi hành động, ngược lại phải coi nó là những đặc điểm, những trình độ khác nhau của hành động. Chỉ có dựa trên cơ sở đó mới bộc lộ ra được cơ chế hình thành kĩ xảo, kĩ năng, cũng chính là cơ chế hình thành hành động.

– *Thứ hai:* Để đảm bảo sự điều khiển quá trình học tập, lĩnh hội tri thức, hình thành kĩ năng và kĩ xảo với các đặc tính đã đề ra thì cần phải có "hai điều kiện – thiết lập cơ sở định hướng hành động và sự tuân thủ theo các giai đoạn hình thành hành động"[1].

– *Thứ ba:* Hành động không thể bắt đầu từ sự tri giác hay ghi nhớ đối tượng mà phải bắt đầu từ sự triển khai các thao tác thực tiễn lên đối tượng, cụ thể là hành động với vật thật hay vật chất hoá. Chính trong quá trình thao tác đó, một mặt bản chất của đối tượng được bộc lộ và được nhận thức, mặt khác, nó được biến đổi qua nhiều lần "ướm thử" với các thao tác để cuối cùng tạo ra sản phẩm phù hợp với logic các thao tác của hành động.

– *Thứ tư:* Cơ chế của việc hình thành một hành động tâm lí mới nói chung là tuân theo các bước chuyển hoá từ ngoài vào bên trong như đã nêu trong lí thuyết của Galperin.

– *Thứ năm:* Tiêu chuẩn để đánh giá kết quả luyện tập hành động với các vật liệu khác nhau là độ thuần thục, khái quát và tính sáng tạo, linh hoạt. Sản phẩm cuối cùng của quá trình này là biến hành động thành các kĩ xảo (đối với các hành động đơn giản) và

[1] Galperin – Daporogiet – Elkonin, Sđd.

kĩ năng (đối với các hành động phức tạp), tức là thành phương tiện hay khả năng để thực hiện các hành động khác.

Như vậy, dưới góc độ của Tâm lí học hoạt động, cơ chế hình thành kĩ xảo, kĩ năng đã được bộc lộ tương đối rõ ràng và mạch lạc. Đây là điểm tựa của các nhà sư phạm trong quá trình dạy học và giáo dục khi tiến hành các tác động sư phạm để hình thành các kĩ năng hành động trong từng lĩnh vực hoạt động cụ thể.

3.2. KĨ XẢO

3.2.1. Khái niệm về kĩ xảo

Mọi hành động của con người là hành động có ý thức. Vì vậy, mục đích và các hành động được ý thức ngay từ đầu. Nhưng không phải mọi lúc, mọi khâu của hành động, bao giờ ý thức cũng có mặt. Trong một chuỗi hành động, có những khâu, những phần không có hoặc có ít sự tham gia của ý thức. Thành phần tự động hoá đó là kĩ xảo.

Vậy, *kĩ xảo là hành động đã được củng cố và tự động hoá nhờ luyện tập*.

Trong *Từ điển Tâm lí học*, kĩ xảo được được hiểu là "Tập hợp các động tác thuần thục, có tính tự động hoá cao, vượt ra ngoài sự kiểm soát thường xuyên của ý thức". Các kĩ xảo có độ chính xác và tính hiệu quả cao. Về nguồn gốc, người ta phân biệt hai loại kĩ xảo: các kĩ xảo hình thành một cách nhanh chóng, bỏ qua giai đoạn ý thức các thành tố cấu thành và kĩ xảo hình thành sau khi ý thức rõ ràng các động tác, trải qua quá trình luyện tập thường xuyên mà dần dần trở nên thuần thục. Năng lực, kinh nghiệm, động cơ và mục đích là những yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến sự hình thành kĩ xảo[1].

---

[1] Vũ Dũng, Sđd, tr. 133.

Nhờ có kĩ xảo, hành động được thực hiện một cách vững vàng, thành một khâu liên tục, nhanh chóng, dễ dàng, hầu như cứ tự động tiến hành không cần có sự kiểm tra của ý thức, người thực hiện không cần ngập ngừng suy nghĩ để chuyển từ động tác này sang động tác khác. Ví dụ: em bé lúc đầu học viết, đã biết cách viết song vẫn phải chú ý từng li từng tí đến cách cầm bút, cách để vở, cách đưa từng nét chữ một. Người lớn đã có kĩ xảo viết hầu như không để ý đến các động tác ấy nữa, các động tác đã được tự động hoá, hầu như không cần sự kiểm tra của ý thức.

3.2.2. Đặc điểm của kĩ xảo

– Kĩ xảo không bao giờ thực hiện đơn độc, tách rời khỏi hành động có ý thức phức tạp. Một hành động có ý thức có nhiều kĩ xảo và kĩ xảo ở nhiều lĩnh vực khác nhau thì hành động có ý thức đó càng có nhiều thuận lợi về mặt biện pháp. Vì vậy, trong hành động có ý thức, kĩ xảo quan hệ nhiều đến biện pháp hoàn thành hành động mà không quan hệ đến mục đích và cách thức hành động.

– Mức độ tham gia của ý thức ít, thậm chí có khi cảm thấy không có sự tham gia của ý thức nhưng không tuyệt đối, mà ý thức luôn luôn thường trực, lúc có vấn đề ý thức xuất hiện ngay. Nhờ đó, ý thức được tập trung vào mặt phức tạp và sáng tạo của hành động, phạm vi bao quát rộng hơn.

– Không nhất thiết theo dõi bằng mắt mà kiểm tra bằng cảm giác vận động. Do đó, tầm tri giác được mở rộng, tăng tính chính xác và độ nhạy của tri giác.

– Động tác thừa, phụ bị loại trừ, những động tác cần thiết ngày càng chính xác, nhanh và tiết kiệm do đó làm cho hành động ít tốn năng lượng, tăng tốc độ, hoàn thành công việc, có năng suất cao, kết quả đều, chất lượng cao.

– Thống nhất giữa tính ổn định và tính linh hoạt có nghĩa là kĩ xảo không nhất thiết gắn liền với một đối tượng và tình huống nhất định. Kĩ xảo có thể di chuyển dễ dàng tuỳ theo mục đích và tính chất chung của hành động.

3.2.3. Phân biệt giữa kĩ xảo và kĩ năng

Tuy có sự khác nhau đôi chút về định nghĩa, song hầu hết các nhà nghiên cứu đều thống nhất: Kĩ xảo là một hành động mà trong cấu trúc của nó các thao tác tác riêng biệt được tự động hoá nhờ luyện tập. Hay nói cách khác, kĩ xảo là một hành động tự động hoá từng phần[1, 2, 3].

Kĩ xảo và kĩ năng về bản chất đều là các thuộc tính kĩ thuật của hành động cá nhân. Chúng đều "được hình thành bằng con đường luyện tập"[4] qua các giai đoạn trên cơ sở của các tri thức về hành động đã được lĩnh hội và được triển khai trong thực tiễn. Sự khác nhau cơ bản giữa chúng được đặc trưng bởi mức độ tự động hoá và bởi mức độ tham gia kiểm soát của ý thức trong quá trình luyện tập cũng như vận hành trong thực tiễn. Hay nói như X.Ph. Guicov (1979) là "bởi đặc điểm nhận thức các thao tác đã được thực hiện"[5]. Cụ thể: Kĩ xảo có tính máy móc, khuôn mẫu, tức là có tính tự động hoá và được giải phóng khỏi sự kiểm soát của ý thức. Còn kĩ năng có tính mềm dẻo, tính linh hoạt cao và tính sáng tạo, tức là có sự tham gia tích cực của ý thức. Vì vậy, K.K. Platonov cho rằng: *Hành động giống như là kĩ xảo có thể được thực hiện "chỉ như thế này, chứ không như thế khác, còn "kĩ năng – được thực hiện theo tình huống – như thế này và như thế kia"*[6].

[1, 5] Guicov, *Những cơ sở*... M, 1979, NXB Đại học Sư phạm, tr. 7, 17.
[2] Bogovlopxki, Sđd, tr. 79.
[3, 6] Platonov, Sđd, tr. 99, 102.
[4] Krutretxki, Sđd, tr. 80.

Như vậy, theo quan điểm của nhiều tác giả thì nét khác biệt cơ bản nhất giữa kĩ xảo và kĩ năng là tính ý thức trong hành động. Về vấn đề này, X.Ph. Guicov (1979) đã khái quát như sau: "Trong tài liệu Tâm lí học có nhiều khái niệm khác nhau về kĩ xảo và kĩ năng... nhưng theo quan điểm của chúng tôi, vấn đề cần phải nói đến là về sự nhận thức của hành động được thực hiện... kĩ năng hiển nhiên là một hình thức hành động chân tay hay trí óc, đặc tính của hành động đó là sự nhận thức rõ ràng về cơ sở hành động và bản thân hành động, về thành phần, cấu trúc của nó... Kĩ xảo là những thành phần tự động hoá của hành động đã được nhận thức – những cái được hình thành trong quá trình thực hiện hành động"[1].

3.2.4. Mối quan hệ giữa các kĩ xảo và kĩ năng

Tuy giữa kĩ xảo và kĩ năng có sự khác nhau nhưng chúng "có quan hệ chặt chẽ với nhau" và với tri thức[2].

Kĩ năng (kĩ năng bậc cao) được hình thành và phát triển dựa trên cơ sở của các tri thức và kĩ xảo. Không có tri thức và kĩ xảo thì không có kĩ năng.

Ngược lại, các kĩ năng được hình thành sẽ trở thành một thuộc tính cao nhất của con người như: tính thành thạo, sự lành nghề[3] trong một lĩnh vực nào đó sẽ tạo điều kiện tốt cho việc hình thành các kĩ xảo hành động, không những trong lĩnh vực đó mà còn trong các lĩnh vực khác nữa.

Từ mối quan hệ trên, K.K. Platonov khuyên chúng ta nên viết là: "Các tri thức, kĩ xảo và kĩ năng" chứ không nên viết "các tri thức,

---

[1] Guicov, Sđd, tr. 16, 17.

[2] Leonchiev, *Hoạt động và giao tiếp*. Bản dịch của Viện Khoa học Giáo dục.

[3] Platonov, Sđd, tr. 102.

kĩ năng và kĩ xảo". Theo ông, đây không phải là các giai đoạn kế tiếp nhau của sự hình thành kĩ năng, mà đó là sự thể hiện bản chất của mối quan hệ giữa ba thành tố tâm lí: tri thức, kĩ xảo, kĩ năng[1]. Và đây cũng là quan niệm chung của nhiều nhà tâm lí học Liên Xô như: A.N. Leonchiev, P.Ia. Galperin, X.L. Rubinstein, D.B. Elkonin, I.A. Dimnhia...

3.3. THÓI QUEN

3.3.1. Khái niệm

Thói quen (habit) là loại hành động tự động hoá đã trở thành nhu cầu của con người, tức là hành động được định hình và thực hiện trong những điều kiện nhất định vốn đã trở thành nhu cầu của con người. Không cho phép thực hiện theo thói quen thường gây nên tâm trạng căng thẳng và không thoả mãn. Những hành động theo thói quen thường được định hình vững chắc đến mức được coi như bẩm sinh. Ở mỗi người chúng ta đều có những thói quen nhất định, được tạo thành trong quá trình sống của mình: thói quen tuân thủ chặt chẽ chế độ lao động và nghỉ ngơi hằng ngày, thói quen dọn dẹp sạch sẽ nơi làm việc sau khi thôi làm việc, thói quen niềm nở với mọi người... Như vậy, thói quen là lối sống, cách sống hay hành động do lặp đi lặp lại lâu ngày đã trở thành nếp, rất khó thay đổi. Thói quen rất đa dạng, có thể bao gồm: thói quen lao động – nghề nghiệp, thói quen vệ sinh, thói quen thẩm mĩ, thói quen đạo đức. Có những thói quen tích cực, có lợi (thói quen tốt) như thói quen đánh răng, thói quen dậy sớm học bài, thói quen tập thể dục... và thói quen tiêu cực, có hại (thói quen xấu) như thói quen cẩu thả, thói quen bừa bộn... Cơ sở sinh lí – thần kinh của việc hình thành thói quen là chuỗi phản xạ

[1] Platonov, Sđd, tr. 102.

có điều kiện đã được hệ thống hoá. Cũng như kĩ năng, thói quen có vị trí quan trọng trong hoạt động của con người. Những thói quen tích cực tạo cho con người tính tổ chức và biết điều chỉnh cuộc sống của bản thân. Khi đã định hình, thói quen trở thành những nét tính cách của con người. Hình thành thói quen tích cực là một trong những nhiệm vụ cơ bản của việc giáo dục nhân cách từ tuổi thơ[1].

Khi hành động đã trở thành thành thạo, trở thành kĩ xảo hay thói quen thì hoạt động của con người phần lớn được tự động hoá ở những khâu sau:

a. Tự động hoá việc thực hành động tác. Nhiều động tác lúc đầu được thực hiện tách bạch từng cái, nay được thực hiện đồng thời và kết hợp lại thành một hệ thống động tác thống nhất. Những động tác sai được sửa chữa, động tác thừa bị loại bỏ dần, các động tác kế tiếp nhau không bị ngắt quãng, tốc độ hành động tăng lên, tiết kiệm được thời gian, giảm bớt được hao phí năng lượng thần kinh và bắp thịt.

b. Tự động hoá việc kiểm tra động tác. Biện pháp kiểm tra bằng mắt phần lớn được thay bởi kiểm tra bằng cảm giác vận động. Người chơi đàn, đánh máy chữ, bắn súng thành thạo không cần phải dán mắt vào đàn, máy chữ hay khẩu súng mà vẫn nắm được kết quả các động tác của mình.

c. Tự động hoá việc điều chỉnh của óc. Do một số khâu trong hành động được tự động hoá nên ý thức không còn phải tập trung vào việc tri giác cách thức hành động mà chuyển sang tri giác hoàn cảnh, tình huống và kết quả hành động. Nhờ vậy, cả khối lượng và chất lượng tri giác đều tăng thêm. Ví dụ: người học sinh nhờ có

---

[1] Vũ Dũng, Sđd, tr. 322, 323.

kĩ xảo đạp xe đạp nên không cần phải bận tâm vào việc điều khiển động tác lái xe, mà có thể tập trung chú ý vào hoàn cảnh cụ thể của bản thân và trên đường phố để xử lí linh hoạt mọi tình huống nhằm đến trường đúng giờ và an toàn.

Vai trò của kĩ xảo hay thói quen không hề gạt bỏ ý thức ra khỏi hoạt động của con người (như thuyết hành vi quan niệm) mà là giải phóng ý thức khỏi việc kiểm tra, điều chỉnh các biện pháp hành động để tập trung ý thức vào việc nhận thức mục đích và điều kiện hành động, làm cho con người có thể mở rộng tầm tri giác và hành động một cách linh hoạt, phù hợp với mục đích đặt ra, với hoàn cảnh và điều kiện khách quan.

3.3.2. Những điểm khác nhau giữa kĩ xảo và thói quen

Tuy cũng là hành động tự động hoá, nhưng thói quen có nhiều điểm khác với kĩ xảo:

– Kĩ xảo mang tính chất kĩ thuật thuần tuý, còn thói quen mang tính chất nhu cầu, nếp sống của con người.

– Kĩ xảo được đánh giá về mặt thao tác, thói quen được đánh giá về mặt đạo đức.

– Kĩ xảo không gắn với một tình huống nhất định, còn thói quen bao giờ cũng gắn với một tình huống nhất định.

– Con đường hình thành chủ yếu của kĩ xảo là sự luyện tập có mục đích và có hệ thống, còn thói quen được hình thành bằng nhiều con đường khác nhau, trong đó có con đường tự phát.

– Thói quen có tính bền vững cao hơn kĩ xảo, nó bắt rễ vào hoạt động và hành vi của con người sâu hơn so với kĩ xảo, cho nên thay đổi, sửa chữa một thói quen khó hơn nhiều so với kĩ xảo.

3.4. CƠ SỞ SINH LÍ CỦA KĨ NĂNG, KĨ XẢO, THÓI QUEN VÀ MỐI QUAN HỆ GIỮA CHÚNG TRONG HOẠT ĐỘNG

3.4.1. Cơ sở sinh lí của kĩ năng, kĩ xảo và thói quen

Đó là một hệ thống các đường liên hệ thần kinh tạm thời đã được hình thành tương đối vững chắc trên vỏ não. Nhờ có hệ thống này, các thao tác đầu tiên của hành động được thực hiện sẽ "tự kéo theo" một chuỗi các thao tác khác, hầu như không cần có sự "chỉ huy" của ý thức, không cần có sự tham gia của hệ thống tín hiệu thứ hai, con người không cần suy nghĩ về trình tự tiến hành từng thao tác. Ta còn gọi hệ thống các đường liên hệ thần kinh đó là *động hình* (động lực định hình). Toàn bộ hành động nhờ đó sẽ được thực hiện trong một khâu liên tục, các động tác có liên hệ chặt chẽ với nhau.

3.4.2. Mối quan hệ giữa kĩ năng, kĩ xảo và thói quen trong hoạt động

Trong cuộc sống, có những hành động vừa là thói quen, vừa là kĩ xảo, nhưng không phải bao giờ cũng có sự trùng hợp đó. Trong giáo dục, cần phải làm cho những hành động trong lĩnh vực học tập, lao động, rèn luyện thể lực, sinh hoạt vừa là kĩ xảo, vừa là thói quen. Nhà giáo dục Xô viết A.X. Macarenco đã viết: "Giáo dục đạo đức mà không hình thành thói quen thì cũng giống như xây dựng một toà lâu đài trên cát".

Muốn có kĩ năng, kĩ xảo, con người phải có tri thức, nhưng không phải cứ có tri thức thì sẽ có kĩ năng và thói quen tương ứng: trẻ có thể hiểu rằng cần phải giữ gìn vệ sinh song chưa chắc đã có thói quen giữ gìn vệ sinh.

Kĩ năng, kĩ xảo chỉ được hình thành trong hoạt động, vì vậy phải thông qua việc tổ chức hoạt động mà xây dựng kĩ năng.

Trong quá trình hoạt động, nhờ luyện tập, một số kĩ năng được hoàn thiện, hoạt động có chất lượng hơn, kĩ năng trở thành kĩ xảo. Song không phải kĩ năng nào cũng có thể trở thành kĩ xảo; ta chỉ có thể nói đến kĩ năng giải các loại toán chứ không thể nói đến kĩ xảo giải các loại toán được, trong khi đó ta có thể nói trẻ em có kĩ năng làm phép tính nhân.

Một số kĩ xảo khi xây dựng được lại là cơ sở để hình thành các kĩ năng khác cao hơn, chẳng hạn kĩ năng đọc diễn cảm chỉ được hình thành trên cơ sở đã đọc thông, nghĩa là đã có kĩ xảo đọc.

3.5. QUÁ TRÌNH HÌNH THÀNH KĨ NĂNG, KĨ XẢO VÀ THÓI QUEN

3.5.1. Tầm quan trọng của kĩ năng, kĩ xảo, thói quen trong hoạt động nói chung và trong hoạt động học tập nói riêng

Bất kì một hoạt động nào cũng cần có một số kĩ năng, kĩ xảo nhất định, không biết cách làm, không tự động hoá được một số thao tác, hoạt động nhất định sẽ kém kết quả. Có một số kĩ xảo và thói quen nhất định, con người sẽ giảm được sự căng thẳng về mặt ý chí, sẽ có khả năng phân phối chú ý vào nhiều hành động cùng một lúc, hiệu suất công việc sẽ lớn hơn rất nhiều. Chẳng hạn, hoạt động học tập không thể tiến hành được, người học sẽ không thể tiếp thu được một khối lượng tri thức lớn trong một thời gian nhất định nếu không có những kĩ xảo sơ đẳng về đọc, viết, đếm.

3.5.2. Những giai đoạn hình thành kĩ năng

Theo K.K. Platonov (1963) thì kĩ năng được hình thành và phát triển qua năm giai đoạn với năm hình thức biểu hiện và có cấu trúc tâm lí như sau[1]:

---

[1] Platonov, Sđd, tr. 102.

Bảng 3.1: ***Cấu trúc tâm lí***

Thứ tự giai đoạn	Hình thức	Cấu trúc tâm lí
1	*Kĩ năng ban đầu*	Nhận thức mục đích của hành động và tìm kiếm các phương thức thực hiện hành động. Các phương thức này được lựa chọn trên cơ sở các tri thức và các kĩ năng đã được lĩnh hội từ trước (thường là các tri thức và các kĩ năng thuộc về đời sống hằng ngày). Hoạt động bởi phương pháp thử và sai.
2	*Hoạt động còn thiếu sự sáng tạo*	Có tri thức về các phương thức thực hiện hành động và việc sử dụng các kĩ xảo đã lĩnh hội được từ trước. Những kĩ năng này là những kĩ năng không chuyên biệt đối với một hoạt động nào đó.
3	*Các kĩ năng chung chuyên biệt*	Một loạt các kĩ năng chuyên biệt đã được phát triển ở mức độ cao nhưng vẫn là những kĩ năng ở phạm vi hẹp – những cái cần thiết cho một loạt các dạng hoạt động. Ví dụ: kĩ năng lập kế hoạch cho hoạt động của mình, kĩ năng tổ chức...
4	*Kĩ năng phát triển ở mức độ cao*	Sử dụng sáng tạo các tri thức và các kĩ xảo cho một hoạt động nào đó với sự nhận thức không chỉ mục đích mà còn cả động cơ lựa chọn phương thức để đạt được mục đích của mình.
5	*Sự thành thạo*	Sử dụng một cách sáng tạo các kĩ năng khác nhau.

Còn theo quan điểm chung của các nhà tâm lí học hoạt động thì các giai đoạn hình thành kĩ năng là:

– Nhận thức.

– Làm thử.

– Luyện tập.

3.5.2.1. Nhận thức mục đích của hành động và kế hoạch hành động

Muốn xây dựng một kĩ năng nào đó, người học cần phải:

– *Một là*, biết mình sẽ phải làm gì và sẽ phải đạt đến kết quả nào. Học viết, trẻ phải xem mẫu chữ thật đẹp, thật rõ, qua đó trẻ sẽ thấy kết quả cuối cùng cần đạt tới.

– *Hai là*, biết được cách thức để đi đến kết quả đó. Những cách thức này hoặc tự người học xây dựng nên hoặc được người dạy hướng dẫn. Trong quá trình nghe hướng dẫn, người học suy nghĩ, hình dung công việc sẽ phải làm, diễn lại hành động trong óc hoặc tay chân làm theo lời hướng dẫn. Ví dụ: khi học viết, trẻ phải biết cách cầm bút, để vở, trình tự viết các nét...

3.5.2.2. Làm thử

Sau khi nắm được phương thức hành động, cần theo đó để làm thử vài lần dưới sự kiểm soát của người hướng dẫn. Lúc này động tác của trẻ chậm, không tự tin, các khâu của động tác không gắn với nhau vì luôn luôn phải dừng lại, đối chiếu với tri thức đã có, với lời hướng dẫn xem khâu tiếp theo là gì. Vận động của các cơ quan tham gia hoạt động còn quá căng thẳng còn nhiều động tác thừa.

Ví dụ: em bé tập viết chữ, ngập ngừng, từ từ đưa bút vạch từng nét chữ, vừa viết vừa ngẩng đầu lên nhìn mẫu, rồi lại chăm chú nhìn vào vở và bàn tay của mình, miệng, đầu cử động theo cử động của tay.

3.5.2.3. Luyện tập

Làm đi làm lại nhiều lần động tác cần học. Lúc mới luyện tập, người học mới chỉ chú ý đến từng khâu riêng lẻ của hành động, chưa chú ý được đến toàn bộ. Ví dụ: Em bé tập viết khi chú ý viết chữ cho đúng nét, đúng dòng thì quên mất cách cầm bút, tư thế ngồi đã luyện được lúc đầu.

Sau nhiều lần luyện tập, người học biết liên kết nhiều hành động riêng lẻ lại, hành động lúc này liên tục, không bị ngắt quãng, tự tin hơn. Quá trình luyện tập cũng là quá trình làm cho động tác chính xác hơn. Động tác nhờ vậy mà nhanh hơn, kết quả tốt hơn, ít sai lầm hơn. Đến giai đoạn này người học có thể nhận thấy sai lầm của mình và biết tự sửa chữa.

Như vậy, trong mỗi giai đoạn phát triển, kĩ năng có những đặc điểm và cấu trúc tâm lí riêng. Sự phát triển của kĩ năng ở giai đoạn sau bao giờ cũng ở mức độ cao hơn so với giai đoạn trước, thể hiện ở tính mục đích và tính sáng tạo trong việc sử dụng các tri thức và các kĩ xảo đã có vào quá trình hoạt động để đạt được mục đích đã đề ra. Từ đây cho thấy, muốn hoạt động được tốt trong một lĩnh vực nào đó thì phải có kĩ năng hành động ở mức độ sáng tạo trong lĩnh vực đó. Nếu không thì kết quả của hoạt động sẽ không đạt được chất lượng cao.

3.5.3. Sự hình thành kĩ xảo

Sự hình thành kĩ xảo cũng phải theo những giai đoạn nói trên, vì nhìn chung kĩ xảo được xây dựng trên cơ sở các tri thức và kĩ năng (kĩ năng bậc thấp, kĩ năng bậc một), tức là phải biết viết rồi mới đến giai đoạn viết nhanh và cuối cùng là viết có sự sáng tạo (kĩ năng bậc cao, kĩ năng bậc hai).

Kĩ năng được vận dụng, luyện tập rất nhiều lần có thể trở thành tự động hoá, tự động hoá toàn bộ hoặc một phần hành động, hành động diễn ra thống nhất, liên tục, tiết kiệm thời gian, tự tin. Con người làm việc hầu như không cần chú ý đến bản thân động tác, đến kĩ thuật và các bước thực hiện, mà chỉ tập trung vào mục đích cuối cùng của công việc, vào kết quả công việc. Lúc này mắt có thể không cần kiểm tra hành động mà chính cảm giác vận động sẽ có thể giúp con người nhận thức được sai lầm. Người đánh máy tính thành thạo không cần nhìn vào bàn phím mà chỉ quan sát sự vận động của các cơ bàn tay và ngón tay cũng có thể biết được mình đã nhầm chữ nào.

Nhìn chung, các hành động phức tạp không mấy khi được tự động hoá hoàn toàn mà chỉ một phần. Trong quá trình giải toán, chỉ có thể xây dựng cho học sinh các kĩ xảo làm phép tính, còn việc giải toán vẫn đòi hỏi một quá trình suy nghĩ nghiêm túc và có sự sáng tạo. Đọc bài tập đọc, em học sinh lớp 4 đã có kĩ xảo đọc, không cần chú ý về cách phát âm, về cách đánh vần từng vần, song vẫn phải suy nghĩ về nội dung bài đang đọc để có thể hiểu sâu sắc được nội dung đó và tiến tới biết vận dụng những điều đã đọc được vào trong cuộc sống một cách có hiệu quả.

Kĩ xảo được hình thành do luyện tập, nghĩa là do sự lặp lại một cách có hệ thống và có mục đích, không chỉ dẫn đến sự củng cố mà còn dẫn đến sự hoàn thiện hành động bằng cách lĩnh hội các thủ thuật làm việc ngày càng có hiệu quả hơn. Bản thân sự lặp lại chỉ là một mặt của sự luyện tập. Tuỳ theo mức độ luyện tập mà cả các chỉ số về lượng lẫn các chỉ số về chất lượng của công việc đều được biến đổi.

**** Một số quy luật của việc hình thành kĩ xảo***

Quá trình hình thành kĩ xảo tuân theo một số quy luật sau đây:

a. Quy luật tiến bộ không đồng đều

Trong quá trình luyện tập kĩ xảo có sự tiến bộ không đồng đều:

– Có loại kĩ xảo khi mới luyện tập thì tiến bộ nhanh, sau đó chậm dần.

– Có những kĩ xảo khi mới bắt đầu luyện tập thì sự tiến bộ chậm, nhưng đến một giai đoạn nhất định nó lại tăng nhanh.

– Có những trường hợp khi bắt đầu luyện tập thì sự tiến bộ tạm thời lùi lại, sau đó tăng dần.

Nắm được quy luật trên, khi hình thành kĩ xảo cần bình tĩnh, kiên trì, không nóng vội, không chủ quan để kiên trì luyện tập có kết quả.

b. Quy luật "đỉnh" của phương pháp luyện tập

Mỗi phương pháp luyện tập kĩ xảo chỉ đem lại một kết quả cao nhất đối với nó mà thôi, không thể nâng kết quả lên cao hơn mức đó được. Mức kết quả cao nhất mà mỗi phương pháp luyện tập có thể đem lại được gọi là "đỉnh" (trần) của phương pháp đó. Muốn đạt được những kết quả cao hơn, phải thay đổi phương pháp luyện tập để có "đỉnh" cao hơn. Quy luật này cho chúng ta thấy rõ sự cần thiết phải thường xuyên thay đổi phương pháp giảng dạy, phương pháp học tập, công tác.

c. Quy luật về sự tác động qua lại giữa kĩ xảo cũ và kĩ xảo mới

Sự tác động qua lại này diễn ra theo hai chiều hướng sau:

– Kĩ xảo cũ ảnh hưởng tốt, có lợi cho việc hình thành kĩ xảo mới, đó là sự chuyển di (hay còn gọi là "cộng") kĩ xảo. Chẳng hạn khi đã có kĩ xảo nhân số nguyên, học sinh có thể học nhân phân số một cách dễ dàng. Hoặc, đã biết tiếng Pháp thì học tiếng Anh sẽ dễ hơn.

– Kĩ xảo cũ ảnh hưởng xấu, gây trở ngại cho việc hình thành kĩ xảo mới, đó là hiện tượng "giao thoa" kĩ xảo. Ví dụ: kĩ xảo phát âm

tiếng mẹ đẻ đã làm cho một học sinh phát âm sai chữ "h" hay chữ "m" khi mới học tiếng Nga.

Hiện tượng chuyển kĩ xảo hay "cộng" kĩ xảo xảy ra trong trường hợp giữa kĩ xảo cũ và kĩ xảo mới có cái giống nhau: cả hai kĩ xảo đều có những thủ thuật thực hiện hành động giống nhau, đều có cấu trúc như nhau, đều có những yêu cầu chung đối với việc tổ chức và kiểm tra, đối với tâm thế chung... Trong trường hợp ngược lại thì thường xảy ra hiện tượng giao thoa kĩ xảo.

Vì vậy, khi rèn luyện một kĩ xảo nào đó, cần chú ý xem trẻ đã có kĩ xảo cũ nào có thể ảnh hưởng tốt hay xấu đến kĩ xảo mới để có kế hoạch lợi dụng hoặc khắc phục hiện tượng đó, nhìn trước ảnh hưởng qua lại ấy và khi giải thích cách làm cần giúp học sinh phân tích, so sánh điều đã quen thuộc với điều sắp được học.

d. Quy luật dập tắt kĩ xảo

Mỗi kĩ xảo đã hình thành nếu không luyện tập, củng cố và sử dụng thường xuyên có thể bị suy yếu và cuối cùng bị mất đi (bị dập tắt). Vì thế trong việc hình thành và giữ gìn kĩ xảo đã có, cần chú ý ôn tập và củng cố thường xuyên, kiên trì và có hệ thống. Ví dụ: đã có một ngoại ngữ nào đó mà không sử dụng thường xuyên thì kĩ năng sử dụng ngoại ngữ đó sẽ bị mai một đi.

Ngoài ra, còn có sự dập tắt kĩ xảo tạm thời khi con người có những xúc động mạnh mẽ, khi bị mệt mỏi.

Quy luật này cho ta thấy rõ tầm quan trọng của việc "văn ôn, võ luyện".

3.5.4. Sự hình thành thói quen

Khác với sự hình thành kĩ xảo, sự hình thành thói quen được thực hiện bằng nhiều con đường khác nhau.

Một trong những con đường đó là sự *lặp lại* một cách đơn giản các cử động và hành động không chủ định, nảy sinh trong những trạng thái tâm lí nhất định của con người. Ví dụ: có những người hay dùng những ngón tay "gõ trống" trên mặt bàn mỗi khi đang sốt ruột...

Có những thói quen nảy sinh bằng con đường *bắt chước*. Ví dụ, bắt chước người lớn, trẻ em tập hút thuốc lá, dần dần hút thuốc trở thành một thói quen có hại ở các em.

Nhưng còn có một con đường thứ ba để hình thành thói quen – *sự giáo dục và tự giáo dục* các thói quen một cách có mục đích. Đó là con đường chủ yếu để hình thành các thói quen tốt. Vì thói quen có liên quan đến nhu cầu và động cơ hành động nên khâu quan trọng nhất trong xây dựng thói quen là hình thành nhu cầu hành động, làm sao cho trẻ thấy sự cần thiết phải làm công việc đó song song với việc dạy trẻ biết làm và làm thành thạo.

Muốn giáo dục các thói quen tốt có kết quả, cần chú ý đến các điều kiện cơ bản sau đây:

1) Phải làm cho học sinh tin tưởng vào sự cần thiết phải có những thói quen ấy. Làm sao cho những yêu cầu người lớn đặt ra cho trẻ trở thành nhu cầu của bản thân trẻ. Muốn vậy, một mặt phải giải thích cho trẻ hiểu ý nghĩ của việc làm và nhất là phải tạo cho trẻ những cảm xúc cần thiết, cho các em cảm thấy dễ chịu, khoan khoái, có cảm giác "thắng lợi", "đạt kết quả", "hài lòng" khi có một hành động tốt và băn khoăn, bứt rứt, xấu hổ khi vi phạm một nền nếp nào đó, khi làm một việc chưa tốt.

2) Phải tổ chức những điều kiện khách quan thúc đẩy sự hình thành những thói quen nhất định trong thực tế.

3) Phải có sự tự kiểm soát của học sinh đối với việc thực hiện nghiêm chỉnh các hành động cần phải chuyển thành thói quen.

4) Đấu tranh tích cực với các thói quen xấu hoặc có hại có thể nảy sinh ở học sinh một cách tự phát hay do bắt chước người khác.

5) Củng cố những thói quen tốt đang hình thành bằng những xúc cảm dương tính ở học sinh qua sự khích lệ, khuyến khích, động viên... của giáo viên.

3.6. ĐIỀU KIỆN ĐỂ HÌNH THÀNH KĨ NĂNG, KĨ XẢO VÀ THÓI QUEN

Căn cứ vào cấu trúc tâm lí của kĩ năng trong từng giai đoạn phát triển của nó theo quan điểm của K.K. Platonov cũng như căn cứ vào các yếu tố ảnh hưởng đến sự hình thành kĩ năng theo quan điểm của A.V. Petrovxki, đặc biệt là căn cứ vào hai điều kiện luyện tập theo quan điểm của V.A. Krutrexki, chúng tôi thấy, muốn hình thành kĩ xảo, kĩ năng và thói quen thì người học phải có những điều kiện sau đây:

3.6.1. Hiểu biết đầy đủ về công việc

Hiểu biết về: mục đích, yêu cầu, điều kiện, phương tiện, cách thức thực hiện. Càng hiểu sâu, hiểu kĩ tri thức có liên quan đến hành động thì việc thực hiện hành động đó càng trở nên dễ dàng và đạt được kết quả cao. Các tri thức về hành động vừa là điều kiện để xây dựng nên kĩ năng vừa là giai đoạn đầu tiên của quá trình hình thành kĩ năng. Như vậy, việc có tri thức về hành động không phải chỉ đơn giản là biểu hiện ở sự hiểu biết về nó mà điều quan trọng hơn là phải biết vận dụng những hiểu biết đó vào việc tìm kiếm, lựa chọn những phương thức phù hợp với mục đích, yêu cầu và điều kiện của hoạt động trong những tình huống cụ thể.

Nếu người học thuộc lòng một số quy tắc mà không hiểu sẽ không thể nào để xây dựng được kĩ năng tương ứng. Học sinh lúng túng, chưa vận dụng một số quy tắc toán học vì chưa hiểu đầy đủ

quy tắc, mới chỉ hiểu quy tắc trong trường hợp cụ thể của giáo viên cho ví dụ chứ chưa thấy cái khái quát, cái chung trong quy tắc, hoặc ngược lại, thấy cái chung trong quy tắc nhưng lại chưa nhìn ra cái chung trong từng trường hợp cụ thể khác.

Giảng kĩ lí thuyết, làm thử nhiều ví dụ, phân tích tỉ mỉ từng khâu trong bước thực hành đó, gắn liền từng ý trong lí thuyết với từng động tác trong thực hành là biện pháp tốt để giúp học sinh hiểu lí thuyết và từ đó có cơ sở để xây dựng kĩ năng.

3.6.2. Luyện tập có hệ thống và liên tục, trong các điều kiện thuận lợi

Kĩ năng, kĩ xảo và thói quen được xây dựng thông qua luyện tập, song, muốn nhanh chóng đi đến kết quả, cần tổ chức tốt quá trình luyện tập.

Trước hết, cần luyện tập *có hệ thống, thường xuyên, từ đơn giản đến phức tạp* và phải tuân theo một kế hoạch thời gian nhất định để đảm bảo các nội dung cần luyện tập trong những điều kiện thuận lợi bằng các bài tập đa dạng và phong phú cả về nội dung lẫn hình thức. Việc sử dụng các bài tập đa dạng sẽ giúp cho kĩ năng được hình thành mang tính chất mềm dẻo cao.

Về vai trò của luyện tập trong hoạt động đối với sự hình thành và phát triển kĩ năng đã được V.A. Krutrexki khẳng định như sau: "Trong luyện tập, trong hoạt động thực hành, kĩ năng trở nên hoàn thiện và trong mối quan hệ đó hoạt động của con người cũng trở nên hoàn hảo hơn...".

Quan điểm này của V.A. Krutrexki cũng phù hợp với quan điểm của P.Ia. Galperin là: "... chỉ có sự thực hiện hành động mới là nguồn gốc của tri thức...". Chính vì có quan niệm như vậy nên Galperin cho rằng, có hai điều kiện để lĩnh hội tri thức và hình thành kĩ năng là: "sự xây dựng cơ sở định hướng đầy đủ của hành

động và sự tuân thủ đúng các bước hình thành hành động theo từng giai đoạn"[1].

Như vậy, việc cung cấp tri thức và tổ chức cho người học luyện tập là những điều kiện không thể thiếu được trong quá trình hình thành và phát triển kĩ năng cho người học. Việc cung cấp tri thức và tổ chức luyện tập cho người học có quan hệ khăng khít với nhau, chúng góp phần tích cực vào việc hình thành kĩ năng cho người học: thiếu tri thức thì người học không thể luyện tập được, còn nếu đã có tri thức mà không luyện tập thì cũng không thể có những kĩ năng tương ứng. Hay V.A. Krutrexki khẳng định: "Các kĩ năng được hình thành trong thực hành hành động bằng con đường luyện tập"[2].

Một số điều cần lưu ý khi tổ chức cho học sinh luyện tập:

– Người học càng nhỏ tuổi càng khó nắm được toàn bộ công việc, nhất là đối với những hành động phức tạp. Người hướng dẫn cần chia quá trình làm việc ra nhiều giai đoạn, tách nhiệm vụ tổng quát thành nhiều nhiệm vụ nhỏ hơn và luyện cho người học thực hiện tốt từng nhiệm vụ đó.

– Tuỳ loại kĩ xảo và tình trạng người học mà định thời gian và số lần luyện tập từng thao tác.

– Động tác chưa thành thục mà đã ngừng luyện tập, người học có thể sẽ quên. Ngược lại, không nên để xảy ra tình trạng chán nản, mệt mỏi vì làm mãi một động tác đã quen thuộc.

– Nhịp điệu học, luyện tập lúc đầu phải từ từ, sau tăng dần.

– Sức khoẻ và tâm trạng của người học cũng ảnh hưởng đến kết quả luyện tập và cần phải được chú ý đúng mức.

---

[1] Galperin, Sđd, tr. 71.
[2] Krutretxki, Sđd, tr. 78.

3.6.3. Kiểm tra và tự kiểm tra

Cần tổ chức tốt khâu kiểm tra và dạy cho người học biết tự kiểm tra trong quá trình hành động và sau khi hành động. Tức là người hướng dẫn cần theo dõi, kiểm tra thường xuyên để phát hiện những sai sót của học sinh trong lúc luyện tập và cần sửa chữa kịp thời những sai sót (nếu có), nhất là các động tác đầu tiên, sao cho các động tác đó thật chính xác, vì các động tác đầu tiên thường ăn rất sâu, khi đã thành thói quen xấu thì rất khó sửa.

Giáo viên phải hình thành được khả năng tự kiểm tra cho học sinh để người học tự sửa chữa lấy lỗi của mình thì hành động (kĩ năng hành động) được hình thành nhanh chóng hơn và có hiệu quả hơn. Tức là, sau khi đã dạy cho người học nắm chắc mục đích, kế hoạch hành động, phải làm cho người học biết tự theo dõi hành động của mình. Vì vậy, trong quá trình luyện tập, vật mẫu hoặc ví dụ mẫu cần luôn luôn có trước mặt, càng chính xác, đẹp, rõ ràng bao nhiêu càng tốt bấy nhiêu. Khi tự kiểm tra hành động của mình buộc học sinh phải có ý thức đối chiếu hành động với mẫu (ví dụ mẫu), qua đó người học sẽ dễ nhớ được hành động và các tri thức về hành động cũng được củng cố thêm. Học sinh sẽ tự điều chỉnh hành động của mình theo sự hiểu biết của bản thân chứ không ỷ lại vào người hướng dẫn.

3.6.4. Tính tự giác của người học

Người học phải có ý thức tự giác trong học tập. Nói như V.A. Krutrexki là phải có mục đích rõ ràng, phải biết được kết quả cần đạt được trong quá trình luyện tập, tức là phải ý thức được các thành tích của hành động sẽ tiến hành cũng như những mặt hạn chế của bản thân và tất nhiên phải có khát vọng đạt được mục đích đã đề ra.

Tất cả các điều kiện nói trên sẽ trở nên vô nghĩa nếu như chính bản thân người học không tích cực, không tự giác, không có mục đích và động cơ học tập, rèn luyện rõ ràng, cụ thể.

Khi học sinh có nhu cầu hình thành một hành động nào đó thì họ sẽ tích cực học tập, rèn luyện, lúc đó kĩ năng, kĩ xảo và thói quen sẽ nhanh chóng được hình thành. Ngược lại, một khi người học bị bắt buộc luyện tập những hành động mà họ không thích, không có nhu cầu thì họ khó có thể nắm được tri thức và cách thức thực hiện hành động, họ rơi vào trạng thái căng thẳng và như vậy, kĩ năng, kĩ xảo và thói quen khó có thể được hình thành, thậm chí nhiều lúc không hình thành được.

Trước hết, người học phải có nguyện vọng nắm kĩ năng, kĩ xảo đó. Nguyện vọng này có liên quan đến động cơ hành động, người học biết rằng mình cần làm tốt việc này vì hiểu lợi ích của công việc làm, vì tình cảm trách nhiệm, vì muốn được khen... Kĩ xảo rất khó hình thành nếu bản thân người học cho rằng hành động đó không cần thiết hoặc mình không thể làm tốt, làm đúng như vậy.

Cần xây dựng cho người học lòng ham thích công việc. Hứng thú đối với hoạt động sẽ làm cho người học chú ý hơn vào việc học và từ đó chóng đạt kết quả hơn. Không nên hình thành kĩ năng khi người học đang trong tâm trạng chán nản.

Để làm được như vậy, giáo viên phải chú ý đến đặc điểm tâm sinh lí của học sinh cũng như những điều kiện khách quan khác để xây dựng được nội dung, chương trình hành động và lựa chọn những biện pháp luyện tập thích hợp thì kết quả rèn luyện sẽ cao.

3.6.5. Củng cố kĩ xảo và thói quen đã được hình thành

Kiểm tra có kèm theo đánh giá, về một mặt nào đó là một hình thức củng cố: thái độ của người hướng dẫn khi kiểm tra, động viên khuyến khích các điều đã làm đúng, là cách củng cố tích cực, làm

cho người học phấn khởi và tự tin làm theo điều đã được công nhận là đúng.

Mặt khác, cần tạo điều kiện để kĩ xảo và thói quen một khi được hình thành sẽ được vận dụng thường xuyên, nhất là đối với trẻ nhỏ (vì trẻ nhỏ dễ quên, năng lực tự kiềm chế còn yếu, kĩ xảo hoạt động và nền nếp làm việc tuy đã được xây dựng song không được củng cố sẽ dễ bị mất đi. Về mặt này, nếu đã đề ra yêu cầu đó, không nên có một phút nào "nhượng bộ" với người học trong việc thực hiện các yêu cầu đã đề ra.

Chế độ sinh hoạt, học tập ở trường, lớp, lối sống của gia đình, phong cách của lớp học, của tập thể, dư luận xã hội, dư luận tập thể, sự gương mẫu và nghiêm túc của thầy giáo là những yếu tố ảnh hưởng rất lớn đến việc củng cố kĩ xảo, nền nếp và thói quen đã được hình thành. Trong một lớp có phong cách kỉ luật tốt, dư luận tập thể sẽ không tha thứ cho các hành vi vô kỉ luật, những kĩ xảo và thói quen tốt sẽ được ủng hộ, những kĩ xảo và thói quen xấu sẽ bị phê phán. Ngược lại, việc giảng dạy tuỳ tiện, thiếu nền nếp của giáo viên, tình trạng không thống nhất yêu cầu giữa lớp này lớp khác, giáo viên này, giáo viên khác sẽ có ảnh hưởng xấu đến việc bồi dưỡng, củng cố các kĩ xảo và thói quen tốt cho người học.

Tóm lại, xây dựng kĩ năng, kĩ xảo, thói quen cho người học là một công việc quan trọng nhưng khó khăn, đòi hỏi giáo viên phải gương mẫu, tận tâm, kiên nhẫn, tỉ mỉ mới có thể có kết quả.

Chương 4

CHÚ Ý – ĐIỀU KIỆN CỦA HOẠT ĐỘNG CÓ Ý THỨC

4.1. ĐỊNH NGHĨA CHÚ Ý

Môi trường xung quanh luôn có vô vàn sự tác động đến con người. Con người không thể tiếp nhận và xử lí chính xác tất cả mà chỉ thực hiện được một số mối quan hệ nhất định. Vì vậy, ý thức của con người phải luôn lựa chọn và tập trung vào quan hệ nào đó, đối tượng hay thuộc tính nào đó của đối tượng để hoạt động có kết quả. Hiện tượng đó gọi là chú ý.

Chú ý là sự tập trung của ý thức vào một hay một nhóm sự vật, hiện tượng để định hướng hoạt động, bảo đảm điều kiện thần kinh – tâm lí cần thiết cho hoạt động tiến hành có hiệu quả.

Chú ý được xem như là một trạng thái tâm lí "đi kèm" các hoạt động tâm lí khác, giúp các hoạt động tâm lí đó có kết quả. Ví dụ: Chú ý đi kèm với hoạt động nhận thức: chăm chú nhìn, lắng tai nghe, tập trung suy nghĩ...

Đối tượng của chú ý có thể là đối tượng của thế giới bên ngoài – cái mà hoạt động hướng tới, có thể là hoạt động tâm lí của cá nhân, mà cũng có thể là thế giới bên trong của cá nhân như tư tưởng, cảm xúc, hành vi cử chỉ. Đối tượng của chú ý là đối tượng của hoạt động mà nó đi kèm. Vì thế chú ý được coi là "cái nền", "cái phông", là điều kiện của hoạt động có ý thức.

Chú ý đóng vai trò quan trọng trong cuộc sống, trong lao động và trong học tập của cá nhân. Kết quả của hoạt động lao động, hoạt động học tập phụ thuộc khá lớn vào năng lực chú ý của cá nhân. C. Mác coi chú ý như là một nhân tố tâm lí, làm cho hoạt động của

cá nhân đạt kết quả cao, mà đặc biệt đối với những hoạt động lao động ít hấp dẫn người công nhân về nội dung cũng như về phương thức thực hiện. Còn nhà giáo dục Nga Usinski coi chú ý như là cánh cửa tâm hồn duy nhất của học sinh mà qua đó tất cả thế giới bên ngoài đi vào ý thức.

4.2. CƠ SỞ SINH LÍ CỦA CHÚ Ý

Chú ý biểu hiện ra ở nét mặt, điệu bộ và hành vi của con người. Sự biểu hiện ra ngoài của chú ý cũng có cơ sở sinh lí của nó. Các tế bào thần kinh gọi là cấu tạo lưới, nằm sâu trong não xung quanh buồng não có mang "cơ quan chú ý".

Ví dụ: *Con chó đang ngủ say. Trương lực vỏ não của nó hạ thấp. Bất thần người chủ "suỵt" một tiếng, con chó bật dậy, vểnh tai lắng nghe, ve vẩy đuôi. Về điểm này ta có thể nói:*

– Chính tiếng "suỵt" đã làm con chó chú ý.

Nhưng ta cũng có thể giải thích cách khác:

– Tiếng "suỵt", khi đi qua cấu tạo lưới của con vật theo cơ chế phản xạ định hướng, đã làm tăng trương lực vỏ não và đưa vỏ não cũng như toàn bộ cơ thể vào trạng thái chuẩn bị tiếp thu những thông tin sắp tới và chuẩn bị phản ứng đối với những thông tin đó.

Như vậy, cơ sở sinh lí thần kinh của chú ý là sự phản xạ định hướng, tức là sự tập trung các điểm hưng phấn vào các trung khu tương ứng trên vỏ não. Phản xạ định hướng tạo nên những trung tâm hưng phấn có ức chế trên vỏ não, đồng thời ức chế những phần khác của vỏ não, giúp chúng ta ít bị phân tán sang những đối tượng và mục tiêu khác. Đặc biệt, hệ thống tín hiệu thứ hai giúp con người có thể chủ động điều khiển được hoạt động của mình, tập trung chú ý vào đối tượng mình đang theo dõi, không bị các mục tiêu khác chi phối.

Trong phản xạ định hướng thì quá trình hưng phấn ở một số khu vực và ức chế ở một số khu vực khác trên vỏ não diễn ra đồng thời. Ví dụ: khi chúng ta chăm chú nghiên cứu hay đọc sách thì vùng thị giác trên vỏ não được hưng phấn và gây nên ức chế ở các vùng thính giác, xúc giác... nhờ vậy những kích thích của các đối tượng khác (tiếng nói chuyện, xe cộ qua lại...) không tác động hoặc tác động rất yếu ớt đến chúng ta. Do đó có thể cắt nghĩa được hiện tượng vì sao khi cá nhân chú ý đến một đối tượng, hiện tượng nào đó thì những sự vật, hiện tượng xung quanh (không phải là đối tượng chú ý) chỉ là những hình ảnh lờ mờ, yếu ớt trong não.

Nói chung, khi con người ở trạng thái thức và tỉnh táo bình thường thì trên vỏ não lúc nào cũng có một khu vực được hưng phấn và những khu vực khác bị ức chế. Điều đó có nghĩa là, khi con người thức và tỉnh táo thì luôn luôn có sự chú ý vào một đối tượng hay hiện tượng nào đó ở bên ngoài hoặc trong nội tâm. Khi chúng ta nói người này hay người kia không chú ý, có nghĩa là họ không hướng sự chú ý vào đúng đối tượng, công việc cần chú ý (không chú ý đến cái mà ta muốn họ chú ý) mà lại hướng sự chú ý vào đối tượng, công việc khác, chứ không phải họ hoàn toàn không có một sự chú ý nào.

Vì vậy, có thể nói, chú ý có mối liên hệ chặt chẽ với những vùng hưng phấn và ức chế nhất định trên vỏ não. Mỗi khi có một kích thích mới xuất hiện thì cá nhân sẽ phát sinh ra một hoạt động tương ứng chuyển bộ máy thụ cảm về hướng của vật kích thích. Loại phản xạ này gọi là phản xạ "Cái gì thế?" hay là phản xạ định hướng. Loại phản xạ này là cơ sở sinh lí đơn giản nhất của chú ý. Khi phản xạ này phát sinh thì trên vỏ não có sự tập trung hưng phấn trong một số vùng nhất định làm thành một trung tâm hưng phấn cực đại (còn gọi là điểm thống trị), đồng thời do quy luật cảm ứng

qua lại, xảy ra trạng thái ức chế những vùng xung quanh. Các hoạt động trên đây do vỏ não thực hiện phối hợp với một bộ phận của cấu tạo hình lưới (võng trạng).

I.P. Paplov đã miêu tả hiện tượng đó như sau: Giả sử ta mở hộp sọ ra xem, nếu như những chỗ hưng phấn phát được ra ánh sáng thì ta sẽ thấy hết điểm này đến điểm khác lấp lánh trong vỏ não và xung quanh điểm sáng đó có những điểm tối bao bọc.

4.3. BIỂU HIỆN CỦA CHÚ Ý

Chú ý được biểu hiện ra bằng những hình thức bề ngoài, như nhìn không chớp mắt, vểnh tai nghe, chau mày, nhăn trán suy nghĩ...

Nhưng có một điều ta cần lưu ý là không phải bao giờ hình thức bề ngoài ấy cũng phù hợp với đối tượng mà cá nhân chú ý. Vì vậy có hiện tượng giả vờ chú ý hay giả vờ không chú ý.

Một trong những nghệ thuật của người thầy giáo khi điều khiển lớp học là phải biết phát hiện được hiện tượng giả vờ chú ý của học sinh để dùng ngôn ngữ, cử chỉ của mình lôi cuốn sức chú ý của các em trở lại bài giảng.

Trong những hiện tượng tâm lí thì chú ý có một vị trí đặc biệt. Nó không phải là hiện tượng tâm lí độc lập, không phải là thuộc tính cá nhân, mà chú ý luôn gắn vào hoạt động thực tiễn và quá trình hoạt động nhận thức, biểu hiện qua xu hướng, hứng thú của cá nhân. Chú ý biểu hiện trong hoạt động tâm lí là điều kiện thiết yếu của sản phẩm tri thức và hiệu quả hoạt động lao động của con người.

Khả năng hướng sự tập trung chú ý vào những đối tượng chú ý của cá nhân biểu hiện tính tích cực của cá nhân trong hoạt động. Chú ý có tác dụng làm tích cực hoá các quá trình tâm lí của cá nhân.

Chú ý liên quan chặt chẽ đến xu hướng cá nhân. Cá nhân chỉ chú ý đến những đối tượng phù hợp với nhu cầu, hứng thú của bản thân mình.

Hằng ngày, đối tượng xung quanh luôn luôn tác động vào cảm giác của chúng ta nhưng do nhiệm vụ, do nhu cầu hứng thú của bản thân, mà chú ý tách trong muôn vàn đối tượng tác động đó lấy một hay một số đối tượng có ý nghĩa nhất đối với cuộc sống của bản thân mình. Như vậy, chú ý có tính lựa chọn. Do có tính lựa chọn nên cá nhân lãng quên đi những đối tượng không có ý nghĩa tồn tại đối với bản thân và tập trung vào những cái có liên hệ với hoạt động của mình.

Sự phân tích như trên là đứng về nguồn gốc nảy sinh, còn chú ý được duy trì lâu dài hay không lại phụ thuộc vào ý chí của cá nhân. Vai trò của ý chí trong chú ý là rất lớn. Ý chí của cá nhân nuôi dưỡng chú ý, duy trì chú ý và có khi làm cho sức chú ý ngày càng được tăng cường để chạy suốt cả chiều dọc công việc hay là thời gian hoạt động của cá nhân. Trong chú ý cũng có thể thể hiện được tính kiên cường hay bạc nhược của ý chí cá nhân.

Nhờ tính tích cực, nhờ tính có lựa chọn, mà chú ý góp phần làm cho cá nhân nhanh thích ứng với môi trường sống và có khả năng "bắt" môi trường sống phải thích ứng với mình.

4.4. CÁC THUỘC TÍNH CỦA CHÚ Ý

4.4.1. Sức tập trung của chú ý

Là khả năng chỉ chú ý đến một phạm vi đối tượng tương đối hẹp cần thiết cho hoạt động lúc đó.

Phạm vi càng hẹp thì sức chú ý càng tập trung. Sức chú ý càng cao thì cường độ chú ý càng lớn, hiệu quả công tác, học tập

càng nhiều. Cường độ của chú ý được biểu hiện ở hiệu quả của chú ý, tức là sự phản ánh đối tượng một cách đúng đắn.

Số lượng các đối tượng mà chú ý hướng tới gọi là *khối lượng chú ý*. Hay nói cách khác, *khối lượng chú ý nói lên khả năng trong cùng một lúc con người có thể chú ý được nhiều đối tượng*. Khối lượng chú ý lớn hay nhỏ, nhiều hay ít, một mặt tuỳ thuộc vào đặc điểm của đối tượng cũng như vào nhiệm vụ và đặc điểm của hoạt động, mặt khác, phụ thuộc vào đặc điểm, khả năng và kinh nghiệm của từng người. Có những trường hợp do bệnh lí hoặc do quá say mê tập trung chú ý vào đối tượng nào đó mà "quên hết mọi chuyện khác" xảy ra xung quanh, đó là hiện tượng đãng trí.

Cơ sở sinh lí của sức tập trung chú ý là sự tăng cường mạnh mẽ, hưng phấn ở một hệ thống chức năng nào đó trên vỏ não, đồng thời là quá trình ức chế mạnh và trải rộng ở các vùng lân cận.

Những công việc đòi hỏi mức độ chính xác càng cao thì sự tập trung chú ý sẽ càng lớn. Muốn tập trung chú ý vào một đối tượng thì phải thu nhỏ khối lượng chú ý. Mục tiêu và đối tượng phải tập trung chú ý càng nhỏ, càng hẹp thì cường độ chú ý càng cao; cường độ chú ý càng cao thì sự tiêu hao năng lượng thần kinh càng lớn, chóng gây ra mệt mỏi. Vì vậy, sự tập trung chú ý vào những mục tiêu nhỏ, đối tượng hẹp thường diễn ra trong một thời gian ngắn và nếu cần thiết phải kéo dài thì cần có sự ngắt quãng và tạm nghỉ để giảm sự căng thẳng.

4.4.2. Sự bền vững của chú ý

Đó là khả năng duy trì lâu dài chú ý vào một hay một số đối tượng của hoạt động. Nói đến tính bền vững của chú ý là nói đến sự tập trung chú ý để giải quyết một công việc trong một thời gian nhất định. Đó là đặc trưng về thời gian của chú ý để đảm bảo

hiệu suất công tác cao. Ngược với độ bền vững là sự phân tán chú ý. Phân tán chú ý diễn ra theo chu kì gọi là *sự dao động* của chú ý.

Cơ sở sinh lí tính bền vững của chú ý là những quá trình thần kinh đã được rèn luyện thành động hình, động lực. Trong khi hoạt động, nhờ động hình đó mà chú ý có thể thực hiện một cách dễ dàng thường xuyên.

Tính bền vững của chú ý đối với từng công việc, từng đối tượng có khác nhau. Có những việc đòi hỏi phải tập trung chú ý tương đối lâu dài, với cường độ cao; cũng có những công việc chỉ đòi hỏi sự bền vững của chú ý ở mức độ vừa phải. Nếu đối tượng chú ý ở trạng thái động và hoạt động chú ý có tính mục đích rõ rệt thì sức chú ý sẽ được bền vững. Ngược lại, nếu đối tượng chú ý ở trạng thái tĩnh và hoạt động chú ý không có mục đích mạnh mẽ thì sức chú ý sẽ không lâu bền. Ví dụ: Hai chiến sĩ cùng lái xe ban đêm, nhưng một người lái xe ở hậu phương, trên địa hình bằng phẳng, còn người kia lái xe ra tiền tuyến, trên địa hình rừng núi hiểm trở, lại bị địch thường xuyên đánh phá ác liệt, cả hai người đều phải có tính bền vững của chú ý, song ở trường hợp thứ hai tính bền vững đó chắc chắn phải cao hơn rất nhiều cả về khối lượng và chất lượng.

Tính bền vững của chú ý không những có quan hệ mật thiết với những điều kiện khách quan của hoạt động mà còn có quan hệ với những đặc điểm của mỗi cá nhân, như thái độ đối với công tác, hứng thú, tâm trạng và ý chí đối với hoạt động, những phương thức công tác, những kĩ năng, kĩ xảo... Người thiếu trách nhiệm, thiếu nhiệt tình công tác thì không thể có sự chú ý bền vững đối với công việc; sức khoẻ kém thì không thể tập trung chú ý được lâu; không thành thạo nghiệp vụ, không có kĩ năng, kĩ xảo nhất định thì cũng không thể chú ý được lâu bền vì chóng mệt mỏi, căng thẳng. Trong những yếu tố nói trên thì tinh thần trách nhiệm,

nhiệt tình và trình độ năng lực có ý nghĩa rất quan trọng đối với tính bền vững của chú ý.

Tính bền vững của chú ý còn chịu ảnh hưởng một phần của tính chất và đặc điểm của vật kích thích. Nếu vật kích thích có tính chất cố định, không thay đổi thì sự chú ý cũng dễ kém bền vững. Một giảng viên hay báo cáo viên có giọng nói đều đều, kém sinh động, linh hoạt thì sẽ không thu hút được sự tập trung chú ý lâu bền của người nghe.

Mỗi khi có nhiều vật kích thích làm phân tán chú ý cá nhân thì cá nhân phải có thái độ bình tĩnh. Thái độ khó chịu đối với sự ồn ào nhiều khi còn phân tán sức chú ý hơn chính sự ồn ào ấy.

4.4.3. Sự phân phối chú ý

Là khả năng cùng một lúc chú ý đầy đủ đến nhiều đối tượng hay nhiều hoạt động khác nhau một cách có chủ định.

K.K. Platonov cho rằng, phân phối chú ý, đó là trạng thái của chú ý khi cùng một lúc thực hiện hai hay nhiều hành động. Khi đặt những đường thêu tâm lí trên tấm vải sinh lí, Paplov đã viết: "Khi chúng ta đang chú ý chủ yếu vào một công việc nào đó, vào một ý nghĩ nào đó, chúng ta có thể đồng thời làm một công việc khác, rất quen thuộc đối với chúng ta, tức là chúng ta vẫn có thể hoạt động với những phần vỏ não mà lúc đó đang ở vào trạng thái ức chế trên một chừng mực nhất định theo cơ chế ức chế ngoài, bởi vì điểm bán cầu não có liên quan với công việc chính của chúng ta lúc đó dĩ nhiên đang ở vào trạng thái hưng phấn mạnh. Đây chẳng phải là một chuyện bình thường hay sao?".

Cơ sở sinh lí của sự phân phối chú ý là những quá trình hưng phấn xuất hiện một lúc trên các trung khu khác nhau của vỏ não (trung khu nghe, nhìn, hoạt động chân tay, suy nghĩ...). Chẳng hạn, nhà tâm lí học Pháp Pôlanh đã biểu diễn năng lực đọc cho thính giả nghe

một bài thơ, trong khi ấy lại viết một bài thơ khác. Pôlanh có thể vừa ngâm thơ lại vừa làm tính, viết những phép tính nhân phức tạp.

Phân phối chú ý không có nghĩa là chia đều chú ý cho nhiều đối tượng và hoạt động. Thực tế đã chứng minh rằng chú ý tập trung vào một số đối tượng chính, còn các đối tượng khác chỉ cần có sự chú ý tối thiểu nào đó, tức là sự phân phối chú ý thường không dàn đều mà bao giờ cũng có điểm chính, điểm phụ. Khi vừa nghe giảng bài, vừa ghi chép thì sự chú ý được phân phối chủ yếu vào việc nghe giảng, còn việc ghi chép đã trở thành kĩ xảo, thói quen nên chỉ cần đến một sự chú ý tối thiểu cũng đủ. Chú ý của người lái xe được phân phối chủ yếu vào việc quan sát mặt đường để kịp thời xử lí các tình huống, còn việc điều khiển tay lái, bàn đạp, cần số đã trở thành kĩ xảo, thói quen nên chỉ đòi hỏi sự chú ý trong từng lúc nhất định.

Về vấn đề này, K.K. Platonov giải thích như sau: Đối với chúng ta, cái lôi cuốn chú ý sẽ trở thành "hình", còn tất cả những cái còn lại sẽ trở thành "nền". Còn Paplov nói: "Khi tập trung suy nghĩ hoặc khi say mê một công việc nào đó, chúng ta không nhìn thấy và không nghe thấy những cái xảy ra xung quanh ta, đó là một trường hợp rất rõ về cảm ứng âm tính".

Chẳng hạn, khi bạn đọc sách trong phòng có đồng hồ treo tường, hoặc lúc bạn ngừng đọc để nghe đồng hồ, hoặc là vì mải mê đọc sách mà "quên bẵng" đồng hồ. Paplov đã mô tả hình ảnh trên như sau: "Nếu như xương sọ của chúng ta là trong suốt, thì trong lúc tiến hành thực nghiệm trên, chúng ta có thể quan sát thấy trung tâm hưng phấn ưu thế lúc thì chuyển sang trung tâm điều khiển việc đọc sách, lúc thì sang trung tâm quyết định việc nghe chuông đồng hồ như thế nào"[1].

---

[1] Platonov, *Tâm lí vui,* NXB Thanh niên, 1980, tr. 165

Tóm lại, trong nhiều hoạt động cùng một lúc thì sự phân phối chú ý bao giờ cũng được tập trung nhiều hơn ở những hoạt động chủ yếu. Trong một hoạt động thì sự chú ý được tập trung nhiều hơn ở khâu then chốt của hoạt động đó. Do vậy, trong hoạt động, con người phải rèn luyện thành thạo một số động tác đến mức được tự động hoá và trở thành kĩ xảo để khi hành động, không cần hoặc cần rất ít đến sự chú ý và kiểm tra, điều chỉnh của ý thức đối với những động tác đó.

Khả năng phân phối chú ý rất cần cho nhiều hoạt động. Trong công tác giảng dạy và giáo dục, người thầy giáo rất cần có khả năng phân phối chú ý cao.

4.4.4. Sự di chuyển chú ý

Là khả năng chuyển chú ý từ đối tượng này sang đối tượng khác theo yêu cầu của hoạt động.

Đôi khi việc tri giác hai kích thích đồng thời khác loại cũng đòi hỏi phải có sự di chuyển chú ý. Như vậy, trong thực tế, sự di chuyển chú ý đã phần nào gắn chặt với sự phân phối chú ý, nhất là hoạt động ấy chưa biến thành kĩ xảo đối với cá nhân. Sự di chuyển chú ý nói lên tính mềm dẻo hay linh hoạt của chú ý. Có người có thể chuyển nhanh sự chú ý từ hoạt động này sang hoạt động khác, nhưng cũng có người phải cố gắng rất nhiều mới di chuyển được chú ý từ việc này sang việc khác.

Sự di chuyển chú ý không mâu thuẫn với cường độ bền vững của chú ý, nó cũng không phải là phân tán chú ý. Sự di chuyển chú ý là sức chú ý được thay thế có ý thức.

Di chuyển chú ý hoàn toàn khác với phân tán chú ý. Phân tán chú ý là không tập trung chú ý vào đối tượng, nhiệm vụ đã định mà

hướng sự chú ý vào những đối tượng không phù hợp với yêu cầu, nhiệm vụ, do đó nó mang tính chất tiêu cực.

Còn sự di chuyển chú ý thì mang tính chất chủ động, tích cực. Khi cần chuyển từ một hoạt động này sang một hoạt động khác thì sự chú ý cũng phải nhanh chóng tách rời khỏi đối tượng cũ để kịp thời tập trung với cường độ cao vào đối tượng mới, để đảm bảo hoạt động được liên tục và có hiệu quả. Những người mà sự di chuyển chú ý chậm chạp, kém linh hoạt thì khi phải chuyển từ hoạt động này sang hoạt động khác, lúc đầu thường bị chuệch choạc, sự chú ý bị phân tán bởi ảnh hưởng của các hoạt động cũ. Còn những người có sự di chuyển chú ý linh hoạt, nhạy bén thì khi chuyển nhiệm vụ sẽ thích ứng nhanh, không bị lúng túng, bỡ ngỡ lúc đầu và bước ngay được vào hoạt động mới một cách chủ động, kịp thời.

Muốn cho sự di chuyển chú ý được thuận lợi và có hiệu quả thì các đối tượng, mục tiêu và hoạt động mới nên có quan hệ nhất định với các đối tượng, mục tiêu, hoạt động cũ. Trường hợp tính chất của hoạt động thay đổi hoàn toàn thì trước khi chuyển sang hoạt động mới, nên để cho đầu óc được nghỉ ngơi từ 5 – 10 phút.

Sự di chuyển chú ý có quan hệ chặt chẽ với sự phân phối chú ý. Trong quá trình hoạt động, con người luôn luôn phải phân phối chú ý vào các đối tượng, mục tiêu, hoạt động khác nhau và di chuyển chú ý từ đối tượng, mục tiêu, hoạt động này sang đối tượng, mục tiêu, hoạt động khác.

Cơ sở sinh lí của sự di chuyển chú ý là sự di chuyển trung tâm hưng phấn ưu thế trên vỏ não. Vì vậy, tính linh hoạt của quá trình thần kinh là một điều kiện chủ quan giúp cho sự di chuyển chú ý được tốt.

Sự di chuyển chú ý tốt là điều kiện cần thiết cho nhiều hoạt động, đặc biệt là những hoạt động đòi hỏi phải có phản ứng nhạy bén với

những kích thích ngắn ngủi và bất ngờ. Nó giúp con người tiết kiệm thời gian, đi ngay vào công việc một cách nhanh chóng và chính xác.

Những thuộc tính cơ bản của chú ý có quan hệ bổ sung cho nhau và được hình thành, phát triển trong hoạt động, tạo thành những phẩm chất tâm lí cá nhân. Mỗi thuộc tính của chú ý có thể giữ vai trò tích cực hay không tuỳ thuộc vào việc chúng ta biết sử dụng từng thuộc tính hay phối hợp các thuộc tính theo yêu cầu của hoạt động.

4.5. CÁC LOẠI CHÚ Ý

Có ba loại chú ý: *chú ý không chủ định, chú ý có chủ định* và *chú ý "sau khi có chủ định"*.

4.5.1. Chú ý không chủ định

Là loại chú ý không có mục đích tự giác, không cần sự nỗ lực của bản thân.

Chú ý không chủ định chủ yếu do tác động bên ngoài gây ra, phụ thuộc vào đặc điểm của vật kích thích có liên quan nhiều đến nhu cầu của con người như:

– *Độ mới lạ của vật kích thích:* Kích thích càng mới lạ, mang tính bất ngờ càng dễ gây ra chú ý không chủ định.

– *Cường độ kích thích:* Cường độ kích thích càng mạnh thì càng dễ gây ra chú ý không chủ định.

– *Tính tương phản của kích thích:* Những kích thích có sự khác biệt rõ nét về hình dạng, độ lớn, màu sắc, thời gian tác động... đều gây ra chú ý không chủ định.

– *Độ hấp dẫn, ưa thích:* Chú ý còn phụ thuộc vào nhu cầu, xúc cảm, hứng thú của chủ thể. Những gì liên quan đến việc thoả mãn nhu cầu, phù hợp với hứng thú đều dễ gây ra chú ý không chủ định.

Loại chú ý không chủ định thường nhẹ nhàng, ít căng thẳng nhưng kém bền vững, khó duy trì lâu dài.

Cơ sở sinh lí đầu tiên của chú ý không chủ định là những phản xạ định hướng hay những phản xạ khảo sát.

4.5.2. Chú ý có chủ định

Là loại chú ý có mục đích định trước và phải có sự nỗ lực cố gắng của bản thân.

Chú ý có chủ định được tạo lập một cách có ý thức, với mục đích định trước và có sự lựa chọn một khách thể nhất định. Chú ý có chủ định phụ thuộc chủ yếu vào việc xác định nhiệm vụ cần thực hiện để đạt mục đích tự giác, nó không phụ thuộc vào các đặc điểm của kích thích. Chú ý có chủ định có liên quan chặt chẽ với hoạt động của hệ thống tín hiệu thứ hai, với ý chí, tình cảm, xu hướng của cá nhân.

Từ góc độ Sinh lí học, chú ý có chủ định đóng vai trò to lớn trong việc quy định hoạt động của hệ thống tín hiệu thứ hai. Như vậy, ngôn ngữ có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển chú ý có chủ định.

Trong khi làm việc hay học tập, chú ý có chủ định có thể chuyển thành chú ý không chủ định. Để duy trì chú ý có chủ định (ví dụ: học sinh nghe giảng bài mới), cần có một số điều kiện cần thiết sau:

– *Về khách quan:* Tạo ra hoàn cảnh tốt, yên tĩnh, thuận lợi cho công việc. Loại bỏ hoặc giảm bớt tối đa những kích thích không liên quan tới nhiệm vụ.

– *Về chủ quan:* Phải xác định mục đích rõ ràng, dự kiến được những khó khăn và cố gắng nỗ lực để vượt qua.

Mặt khác, phải tổ chức tốt các hành động để đảm bảo hoạt động đạt kết quả. Chính quá trình hoạt động và kết quả hoạt động cũng là điều kiện để duy trì chú ý có chủ định. Trong chú ý nếu thiếu tổ chức thì đối tượng chú ý không được cá nhân chú ý lâu dài. Ví dụ: thưởng thức một bức tranh, cá nhân phải khi đứng gần, khi đứng xa, khi mở to mắt, khi nheo mắt lại, hình như dùng mắt để sờ mó lên bức tranh để lĩnh hội chủ đề, tìm hiểu cách cấu tứ của tác giả.

Hai loại chú ý nói trên có liên quan chặt chẽ với nhau, bổ sung và chuyển hoá lẫn nhau, giúp con người phản ánh đối tượng có kết quả.

4.5.3. Chú ý "sau khi có chủ định"

Loại chú ý này vốn là chú ý có chủ định, nhưng không đòi hỏi sự căng thẳng của ý chí, lôi cuốn con người vào nội dung và phương thức hoạt động tới mức khoái cảm, đem lại hiệu quả cao của chú ý.

Ví dụ: khi bắt đầu đọc sách đòi hỏi phải có chú ý có chủ định, nhưng càng đọc ta càng bị nội dung hấp dẫn của cuốn sách thu hút làm cho bản thân say sưa đọc, không cần sự nỗ lực cao, sự căng thẳng của ý chí. Như vậy là chú ý có chủ định đã chuyển thành "sau khi có chủ định".

Hoạt động lao động đạt trình độ chú ý sau chủ định là hoạt động lao động lôi cuốn con người vào nội dung và phương thức thực hiện tới mức khoái cảm như là một trò chơi độc đáo của thể lực và trí tuệ.

Trong quá trình hoạt động nghệ thuật, chú ý của con người nhiều khi đạt mức cảm hứng đặc biệt cũng gọi là chú ý sau chủ định.

Chú ý sau chủ định không đồng nhất với chú ý không chủ định, bởi vì nó gắn liền với mục đích tự giác. Mặt khác nó cũng không giống với chú ý có chủ định vì ở đây không có sự căng thẳng của chú ý. Dạng đặc biệt đó của chú ý khác về chất với chú ý không chủ định và chú ý có chủ định.

Ba loại chú ý trên có thể chuyển hoá cho nhau. Sự chuyển hoá giữa ba loại này hoàn toàn không phải là sự đổi chỗ cho nhau, mà hình thức sau bao giờ cũng cao hơn hình thức trước.

Cả ba loại chú ý đều rất cần thiết đối với con người. Vì nếu chỉ có chú ý không chủ định thì không bao giờ đạt được sự phản ánh toàn vẹn, sâu sắc của đối tượng hiện tượng trong thực tế khách quan. Nếu chỉ có chú ý có chủ định thì mệt mỏi, hứng thú mất dần, không duy trì được chú ý và đã bỏ qua đi một cách đáng tiếc cái thuận lợi của những tác động ngẫu nhiên.

4.6. GIÁO DỤC CHÚ Ý VÀ CHỐNG ĐÃNG TRÍ

Chú ý biểu lộ trong toàn bộ đời sống tâm lí cá nhân, cho nên chú ý tốt là điều kiện thiết yếu để hoàn thành mọi hoạt động, nhất là hoạt động học tập của học sinh. Chỉ với sự chú ý đầy đủ của học sinh thì việc giảng dạy và giáo dục của thầy giáo mới có kết quả. Bởi vậy, ngoài những điều kiện cần thiết để lôi cuốn và duy trì sự chú ý của học sinh như phương pháp, nội dung bài giảng của thầy giáo, việc bố trí trường lớp, việc sắp xếp thời khóa biểu hợp lí..., chúng ta còn phải giáo dục chú ý cho học sinh.

Điều kiện đầu tiên của sự chú ý tốt là hứng thú rộng rãi, bền vững đối với đối tượng chú ý. Thứ hai là giáo dục cho học sinh khả năng tự tạo ra chú ý có chủ định trong bất cứ lúc nào và bất cứ đối tượng nào. Cần biến chú ý thành công cụ đắc lực cho học sinh. Thứ ba là giáo viên chỉ cho học sinh làm việc khi học sinh chú ý

đầy đủ vào công việc. Học sinh quen làm việc mà không chú ý tới công việc thì sẽ có thói quen thường xuyên mất chú ý đến công việc của mình.

Cuối cùng, cần làm cho học sinh biết được đặc điểm chú ý của bản thân, những mặt tốt và xấu của nó để phát huy và khắc phục.

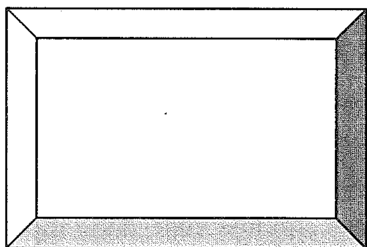
Khi giáo dục những phẩm chất chú ý cho học sinh, đồng thời ta phải chống mặt đối lập của chú ý là sự *đãng trí*.

Đãng trí là sự thiếu tập trung ý thức vào những đối tượng cần tìm hiểu theo nhiệm vụ đã đề ra.

Đãng trí là một trạng thái tâm lí đối lập với chú ý. Nó có những biểu hiện như sau:

4.6.1. Sự dao động chú ý

Tính bền vững của chú ý có thể yếu đi nhanh hoặc chậm. Sự dao động của chú ý có thể quan sát thấy ở tất cả mọi người, không trừ một ai, vì nó thường đi kèm với sự mệt mỏi có chu kì của cơ quan cảm giác. Đối với những người phải làm nhiệm vụ quan sát, theo dõi một đối tượng, một mục tiêu quá lâu thường xảy ra hiện tượng hoa mắt, nhìn một vật thành hai, hay ù tai, nghe tín hiệu này thành tín hiệu khác. Đó là hiện tượng dao động của chú ý. Chẳng hạn, nếu chăm chú nhìn một điểm đen trên tờ giấy trắng, thì khoảng vài giây là ta mệt mỏi: hoặc là quên khuấy điểm đen, hoặc sẽ nghĩ về một cái khác, hay điểm đen nhảy nhót trong mắt ta. Khi ta nhìn vào một hình chập đôi thì ta cảm thấy hình như khi thì đỉnh khối tháp hướng về phía mình, khi thì đỉnh khối tháp ở xa. Những sự thay đổi đó diễn ra trong một thời gian ngắn. Muốn chống với hiện tượng dao động trên thì phải gắn vào một trong hai hình ảnh trên một ý nghĩa hiện thực (hình sau).



Nguyên nhân của hiện tượng dao động của chú ý là do hệ thần kinh phải làm việc quá căng thẳng, năng lực tri giác bị giảm sút. Trong những trường hợp này, chỉ cần nghỉ ngơi chốc lát hay thay đổi việc làm thì sự chú ý sẽ được khôi phục.

4.6.2. Sự phân tán tư tưởng, sự phân tán chú ý

Tức là có chú ý, nhưng không tập trung cao độ và lâu bền theo một phạm vi đã định, không phân phối di chuyển chú ý một cách có tổ chức, như: đang nghe giảng bài lại chuyển sang nghe hát, nghe tiếng nói từ bên ngoài vọng lại, đang tập ngắm bắn bia lại chuyển sang quan sát một con chim đang nhảy nhót trên cành...

Cơ sở sinh lí của hiện tượng này là trên vỏ não xảy ra sự thay đổi rất nhanh của các trung tâm hưng phấn, gây khó khăn cho việc thành lập những mối liên hệ thần kinh bền vững. Một trong những nguyên nhân của nó là sự kém chú ý.

Những người hay phân tán chú ý thường không làm được một việc gì lâu, nhất là những công tác đòi hỏi sự tập trung chú ý trong một thời gian dài.

Những người thuộc loại khí chất kiểu "nóng" thì cũng hay phân tán chú ý, hay sốt ruột khi phải làm những công việc cần đến sự kiên trì, nhẫn nại, tập trung chú ý một cách tương đối bền vững.

Tuy nhiên, trạng thái phân tán tư tưởng, phân tán chú ý không phải không thể khắc phục được. Đối với những người hay phân tán chú ý, một mặt phải làm cho họ xác định rõ trách nhiệm, trên cơ sở đó mà dùng nghị lực, ý chí để tập trung tư tưởng, chú ý đối với

công việc, mặt khác cần phải thường xuyên giúp họ rèn luyện sự chú ý trong các điều kiện từ dễ đến khó, từ giản đơn đến phức tạp.

4.6.3. Đãng trí bác học

Đây là hiện tượng quá tập trung chú ý vào một phạm vi hẹp, khiến sự chú ý không phân phối hoặc di chuyển tốt sang phạm vi khác khi cần thiết. Nguyên nhân của loại đãng trí này là quá mê say vào một đối tượng, hiện tượng nào đó.

Loại đãng trí này phần lớn ở những người làm công tác nghiên cứu chuyên sâu những vấn đề có tính chất lâu dài đòi hỏi cường độ chú ý cao. Do tập trung tư tưởng cao để theo dõi hoặc nghiên cứu một vấn đề nào đó trong thời gian lâu dài, nên khi cần thiết phải di chuyển chú ý sang những đối tượng khác thì họ kém linh hoạt, không kịp thời, nhiều khi sao nhãng cả những công việc cần thiết trong sinh hoạt hằng ngày như ăn mặc, tắm rửa, mối quan hệ với gia đình, bạn bè... Tâm lí học gọi loại đãng trí này là "đãng trí bác học".

Ngoài ra, ta cũng thường thấy những người lúc bình thường vốn có sự chú ý linh hoạt, nhưng khi nhận được một tin quan trọng đột ngột như cha mẹ, vợ con ốm nặng, gia đình gặp tai biến bất ngờ... mà họ chưa biết thật cụ thể và cũng chưa có cách gì giải quyết thì cũng sinh ra thờ thẫn, đãng trí.

K.K. Platonov cho rằng, sự *phân tán chú ý* do sự dễ di chuyển một cách không chủ định của chú ý kém tập trung, kém bền vững và hướng ra ngoài quyết định. Loại đãng trí này phần lớn là đặc điểm của các em nhỏ. Còn loại *đãng trí bác học* là do sự khó di chuyển của chú ý tập trung cao độ, rất bền vững và thường hướng vào trong quyết định. Ví dụ: một học sinh rất hiếu động, ngồi trong lớp luôn quay ngang quay ngửa và không chịu nghe cô giáo giảng bài. Cô giáo nói với cậu ta: "Em chẳng chú ý gì cả!". Một em khác

thì mải mê suy nghĩ, em nhớ lại quyển sách mà em ham thích và cũng không chịu nghe cô giáo giảng bài. Cô giáo cũng nói với cậu ta: "Em chẳng chú ý gì cả!". Nhưng ở sự thiếu chú ý của hai em ấy rất khác nhau. Trường hợp đầu gọi là "sự phân tán chú ý", còn trường hợp thứ hai là "đãng trí bác học".

Cả hai loại đãng trí nói trên có thể biểu hiện không riêng gì ở các trẻ em và ở các nhà bác học, mà ở mỗi người trong chúng ta.

Vậy, loại đãng trí nào trong hai loại trên xấu hơn?

Tất cả phụ thuộc vào hình thức đãng trí đó thể hiện ở người nào và trong điều kiện nào. Đối với các thợ lái như lái ôtô, lái xe điện, tàu hoả, máy bay thì "đãng trí bác học" có thể là nguyên nhân không những của các hành động sai lầm, mà đôi khi còn đưa đến tai nạn nữa. Nhưng trong một số trường hợp khác, loại đãng trí như thế lại có thể là tốt. Xin dẫn ra mẩu chuyện dưới đây.

Newton luộc trứng. Cầm đồng hồ, ông xem thời gian bắt đầu luộc. Một lúc sau, ông bỗng phát hiện ra rằng, ở tay ông cầm quả trứng, còn trong nồi nước lại là... chiếc đồng hồ. Có lần, người ta hỏi nhà bác học, làm thế nào ông đã tìm ra được định luật hấp dẫn, ông trả lời:

– Bởi vì tôi luôn luôn suy nghĩ về vấn đề ấy!

Nhà sinh học vĩ đại Pháp Gioócgiơ Quyviê (1769 – 1832), dựa vào những lời nói ấy của Newton, đã đưa ra khái niệm *"thiên tài" là sự chú ý miệt mài.*

4.6.4. Đãng trí bệnh lí

Tức là không có khả năng chú ý vào bất cứ một đối tượng, hiện tượng nào. Loại này mới thực sự đối lập với chú ý. Cơ sở của nó là sự suy yếu của hoạt động phản xạ định hướng và khả năng

hưng phấn của vỏ não. Nguyên nhân loại này là do bệnh tật, do rối loạn hay suy nhược thần kinh gây ra.

Những người đau ốm lâu ngày, cơ thể mệt mỏi, thần kinh suy nhược, căng thẳng, cơ chế phản xạ định hướng bị suy yếu và hoạt động kém thì cũng sinh ra đãng trí. Trong những trường hợp này, vỏ não bị ức chế, mất khả năng hưng phấn. Loại đãng trí này biểu hiện ở cường độ chú ý yếu ớt, di chuyển chú ý chậm chạp, mất hẳn tính linh hoạt. Đối với những người này cần để họ nghỉ ngơi, điều trị.

Mỗi loại đãng trí đòi hỏi phải có một biện pháp khắc phục. Người giáo viên phải biết phân tích nguyên nhân đãng trí của học sinh để đề ra biện pháp khắc phục thích hợp.

4.7. SỰ KHÁC BIỆT CÁ NHÂN VỀ CHÚ Ý

Chú ý thường được biểu hiện ra bên ngoài ở điệu bộ, cử chỉ hay nét mặt của mỗi cá nhân. Những biểu hiện đó khác nhau tuỳ thuộc vào nhiều yếu tố:

Những biểu hiện của sự chú ý của cá nhân phụ thuộc vào *tính chất của đối tượng, công việc* mà mỗi cá nhân cần chú ý. Ví dụ: Người học sinh đang chăm chú nghe giáo viên giảng bài, người chiến sĩ phi công đang tập trung chú ý cao độ để điều khiển máy bay bước vào chiến đấu, người thợ điện đang mải mê tiện một chi tiết nhỏ, chính xác... Những sự chú ý đó thường biểu hiện: mắt mở to tập trung theo dõi đối tượng, môi mím. Người giáo viên đang say sưa giảng bài thì sự tập trung chú ý có biểu hiện: mắt mở to nhìn vào học sinh, miệng nói kết hợp với các cử chỉ của tay để mô tả hay viết, vẽ về một sự vật, tri thức nào đó. Một người đang thưởng thức một bản nhạc, một bài thơ thì sự tập trung chú ý lại có thể biểu hiện: mắt nhắm lại hoặc lim dim, đầu nghiêng, tai vểnh. Khi ta tập trung suy

nghĩ về một vấn đề nào đó thì sự chú ý có thể biểu hiện: mắt nhìn vào khoảng xa xăm, chau mày, nhăn trán. Khi tập trung chú ý để theo dõi, nhận thức hay hồi tưởng một vấn đề gì hoặc để đi sâu vào nội tâm thì trong chốc lát người ta có thể im lặng, bất động, không chớp mắt, nín thở như khi lắng nghe đài phát thanh công bố một bản tin đặc biệt quan trọng, khi xem một đoạn phim thật hồi hộp, lúc sắp đến giờ nổ súng... Nhưng ngược lại, cũng có những trường hợp mà sự chú ý được thể hiện không phải bằng sự bất động, im lặng mà là bằng những hoạt động của toàn bộ các giác quan và cơ thể. Khi xem đá bóng, đánh vật thì sự chú ý thường được biểu hiện bằng những cử động, điệu bộ, nét mặt rất linh hoạt.

Tuy nhiên, những biểu hiện bên ngoài của chú ý không phải lúc nào cũng thống nhất với nội dung của nó. Có những trường hợp nhìn bề ngoài thì thấy một người nào đó có vẻ đang rất tập trung chú ý, song đó lại là sự chú ý giả tạo, hoặc có trường hợp nhìn bề ngoài thì có vẻ như không có sự chú ý nhưng sự thật lại là đang chú ý. Do đó, không thể chỉ đánh giá sự chú ý qua những biểu hiện bên ngoài mà còn phải căn cứ vào chất lượng phản ánh thực tế của chú ý. Tuy nhiên, khi đánh giá chất lượng của chú ý cũng cần cân nhắc thận trọng. Cũng có những người cố gắng tập trung chú ý cao, song kết quả phản ánh lại thấp hoặc có khi phản ánh sai lệch. Đó là vì chất lượng của chú ý còn tuỳ thuộc vào *năng lực cảm giác, tri giác, phẩm chất trí nhớ và cả tình hình các giác quan, tình hình sức khoẻ...* của mỗi cá nhân. Ví dụ: những người cơ quan thị giác hay thính giác có tật (cận thị, viễn thị, nghễnh ngãng), suy nhược thần kinh... thì có cố gắng tập trung đến mấy, kết quả và chất lượng chú ý vẫn có thể bị hạn chế. Tai nghễnh ngãng thì việc chú ý nghe bị ảnh hưởng; mắt cận thị, loạn thị thì chú ý nhìn, quan sát bị hạn chế; thần kinh suy nhược thì chú ý suy nghĩ gặp khó khăn.

Ngoài ra, chú ý của mỗi cá nhân còn được hình thành và phát triển thông qua hoạt động nghề nghiệp của mỗi người. Chẳng hạn, người lái xe, lái máy bay, điều khiển các công cụ chính xác... đòi hỏi chất lượng chú ý cao nên những người này phải có các giác quan tốt, có phản xạ định hướng nhạy bén để có thể làm tròn nhiệm vụ.

THỰC HÀNH PHẦN THỨ NHẤT

A. Hệ thống các vấn đề ôn tập

1. Sơ lược về lịch sử ra đời phạm trù hoạt động (nhận xét, đánh giá và nêu ý nghĩa của nó).

2. Khái niệm chung về hoạt động: định nghĩa, bản chất, đặc điểm, vai trò, phân loại hoạt động (cho ví dụ minh hoạ về các vấn đề nói trên và rút ra các kết luận sư phạm).

3. Cấu trúc của hoạt động (nhận xét và đánh giá các quan điểm khác nhau về cấu trúc hoạt động, nêu ý nghĩa, vai trò của cấu trúc hoạt động và rút ra các kết luận sư phạm).

4. Khái niệm chung về hoạt động chủ đạo: định nghĩa, đặc điểm, vai trò và sự thay đổi hoạt động chủ đạo ở từng giai đoạn, thời kì phát triển con người (phân tích, đánh giá và rút ra các kết luận sư phạm).

5. Các mức độ lĩnh hội hoạt động (kĩ năng, kĩ xảo, thói quen): khái niệm, đặc điểm, vai trò, sự hình thành, mối quan hệ giữa kĩ năng, kĩ xảo và thói quen (phân tích, cho ví dụ minh hoạ, nhận xét, đánh giá và rút ra các kết luận sư phạm).

6. Chú ý: Định nghĩa, biểu hiện, các thuộc tính, các loại và vấn đề giáo dục chú ý (cho các ví dụ minh hoạ về các vấn đề nói trên và rút ra các kết luận sư phạm).

B. Hoạt động ngoại khoá

1. Chứng minh rằng: Cấu trúc của hoạt động là một cấu trúc động. Cho ví dụ minh hoạ và rút ra các kết luận sư phạm cần thiết.

2. So sánh và nhận xét, đánh giá các quan niệm khác nhau về phạm trù hoạt động nói chung, hoạt động chủ đạo nói riêng (như

khái niệm, cấu trúc) của các nhà Tâm lí học Xô viết như L.X. Vưgôtxki, A.N. Leonchiev, X.L. Rubinstein, P.Ia. Galperin, Lomov, D.B. Elkonin và V.V. Davudov.

3. Nêu hướng vận dụng lí thuyết hoạt động vào trong hoạt động học tập của học sinh, sinh viên và công tác giáo dục – dạy học của các nhà sư phạm trong tương lai.

C. Hướng dẫn làm bài tập, viết chuyên khảo hoặc xây dựng các bài tập tình huống theo chủ đề để củng cố kiến thức

1. Làm bài tập

– Trong sách của Trần Trọng Thuỷ (Chủ biên, 1990), *Bài tập thực hành Tâm lí học,* NXB Giáo dục, làm các bài 31 – 40 (tr. 23 – 29) và bài 45 – 55 (tr. 33 – 40).

– Trong sách của Nguyễn Kim Quý – Nguyễn Xuân Thức (2003), *Tình huống Tâm lí học*, NXB Lao động, làm các bài từ 41 – 50 và 111.

2. Tự kiểm tra kiến thức của bản thân

– Làm các câu hỏi trắc nghiệm trong sách *Bộ câu hỏi ôn tập và đánh giá kết quả học tập môn Tâm lí học đại cương,* do Phan Trọng Ngọ (Chủ biên), NXB Đại học Sư phạm, 2005.

– Trả lời các câu hỏi về chú ý trong *Bộ sách 10 vạn câu hỏi vì sao? Tâm lí học – Sinh lí học*, NXB Khoa học và Kĩ thuật, 2000.

3. Viết chuyên khảo, xây dựng hệ thống các bài tập tình huống (theo chủ đề từ các mẩu chuyện, bài báo, các câu tục ngữ, ca dao...) để chuẩn bị cho các buổi thảo luận theo nhóm ở trên lớp hay ở nhà

– Các mảng chủ đề gợi ý cho sinh viên chuẩn bị tài liệu thảo luận:

+ Về lịch sử ra đời phạm trù hoạt động.

+ Về hoạt động nói chung: định nghĩa, bản chất, đặc điểm, vai trò, cấu trúc của hoạt).

+ Về hoạt động chủ đạo (định nghĩa, đặc điểm, vai trò, sự thay đổi hoạt động chủ đạo ở từng giai đoạn).

+ Về các mức độ của hoạt động: kĩ năng, kĩ xảo, thói quen (định nghĩa, đặc điểm, vai trò, các con đường hình thành và phát triển).

Về chú ý (định nghĩa, biểu hiện, các thuộc tính, các loại và vấn đề giáo dục chú ý).

– Bản hướng dẫn sinh viên chuẩn bị tài liệu thảo luận:

+ Các chủ đề thảo luận (như đã nêu ở mục A)

+ Phân công công việc trong mỗi nhóm

• Lớp trưởng mỗi lớp tự phân nhóm và lập danh sách nộp cho giáo viên. Mỗi nhóm từ 4 – 5 sinh viên, trong đó có một nhóm trưởng – người chịu trách nhiệm chung.

• Mỗi nhóm nhận một chủ đề (bốc thăm) và tự phân công công việc với nhau.

+ Cách làm (các bước xây dựng bài tập tình huống):

• *Bước 1:* Đọc, nghiên cứu kĩ phần lí luận – lí thuyết (để làm cơ sở cho việc triển khai các công việc tiếp theo); làm các bài tập, bài tập tình huống (do giáo viên giao) theo chủ đề mà mỗi nhóm đã bốc thăm.

• *Bước 2:* Dựa vào phần lí luận cũng như các bài tập đã làm ở bước 1 để tự tìm kiếm và xây dựng thêm một số tình huống (từ các sự kiện, câu chuyện, mẩu tin...) tương tự xoay quanh chủ đề đang bàn tới của mỗi nhóm *(Chú ý:* 1) Không lấy lại những tình huống đã có trong các sách *Bài tập tình huống;* 2) Không sao chép lẫn nhau một cách máy móc, mỗi nhóm phải độc lập tìm tòi, nghiên cứu; 3) Số lượng tình huống cần xây dựng càng nhiều càng tốt,

nhưng tối thiểu mỗi nhóm phải xây dựng được ít nhất là 5 tình huống. Các sự kiện, câu chuyện... để xây dựng nên tình huống có thể đọc ở các tài liệu tham khảo được gợi ý ở mục D).

- *Bước 3:* Các mẩu chuyện, sự kiện... đã tìm được ở bước 2 phải xây dựng lại thành những bài tập tình huống theo yêu cầu của giáo viên (tức có các câu hỏi...) rồi tập hợp vào một bản chung của cả nhóm (viết tay hoặc đánh máy), bản này gọi là *Bài tập tình huống về*... (ghi rõ tên chủ đề đã nhận).

- *Bước 4:* Giải bài tập tình huống (là các câu chuyện, sự kiện... có các câu hỏi), tức là đưa ra các lời bình (bằng cách phân tích, trả lời các câu hỏi) dưới góc độ (theo quan điểm) của những tri thức tâm lí đã và đang học (tức dựa vào lí luận của chủ đề đã bốc thăm). Trên cơ sở của phần phân tích, trả lời các câu hỏi của mỗi tình huống, hãy rút ra các kết luận (ý nghĩa) sư phạm (hay bài học có ích).

- *Bước 5:* Lập danh mục *Tài liệu tham khảo.* Tài liệu tham khảo phải ghi đầy đủ mọi thông tin cần thiết để khi cần giáo viên hoặc các sinh viên khác có thể tự kiểm tra hoặc tra cứu để xem lại nguồn thông tin mà tác giả đã trích dẫn. *Chú ý:* Bước này làm như sau: 1) Ghi tên tác giả của sách (hay bài báo); 2) Ghi tên sách (hay tên bài báo); 3) Ghi tên nhà xuất bản, năm xuất bản, nơi xuất bản (đối với sách), còn đối với các bài báo (trong tạp chí, báo) thì ghi tên báo, tên tạp chí và ghi số báo, ngày – tháng – năm phát hành của số tạp chí và loại báo đó; 4) Ghi số trang có thông tin được trích dẫn (xem cách làm của giáo viên ở mục D). Việc ghi nguồn tài liệu có thể ghi ngay sau mỗi nội dung tình huống hoặc ghi ở mục Tài liệu tham khảo.

- *Bước 6:* Trình bày kết quả đã làm được ra 1 bản và *nộp cho giáo viên*. Tài liệu nộp cho giáo viên cần *chú ý:* 1) Nếu viết tay thì phải viết bút mực đen, viết rõ ràng, trình bày sạch, đẹp; 2) Cắt, photocopy hoặc in ra những mẩu chuyện (nội dung tình huống)

đã tìm thấy trên sách, báo, tạp chí, Internet – những cái có liên quan đến chủ đề đang bàn. Các tài liệu cắt, sao chép này cũng cần ghi đầy đủ mọi thông tin như đã gợi ý ở bước 5.

• *Bước 7:* Trong nhóm cử ra một hoặc hai sinh viên đại diện để trình bày kết quả đã làm của cả nhóm trước tập thể lớp trong buổi xêmina.

• *Bước 8:* Sau khi thảo luận xong, giáo viên thu các tập tài liệu của các nhóm sinh viên lại để kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động của từng nhóm sinh viên nhằm giúp họ rút ra những kinh nghiệm cho bản thân trên cơ sở đã cho các nhóm sinh viên tự kiểm tra và đánh giá kết quả làm việc bằng cách giao cho các lớp chấm chéo cho nhau (ví dụ lớp A chấm bài – tài liệu chuẩn bị thảo luận cho các nhóm của lớp B và ngược lại) theo biểu điểm do giáo viên biên soạn.

D. Tài liệu tham khảo để sinh viên chuẩn bị cho thảo luận

Các sách, tài liệu cần đọc để chuẩn bị cho thảo luận ở phần thứ nhất là những tài liệu đã được giới thiệu trong mục Tài liệu tham khảo ở cuối cuốn sách này. Ngoài ra có thể tìm đọc thêm các tài liệu sau đây:

1. Bộ sách *Những tấm lòng cao cả,* NXB Trẻ.
2. Trần Bá Cừ (2000), *Nhận biết người qua hành vi ứng xử,* NXB Phụ nữ, Hà Nội.
3. Bùi Thị Mùi (2004), *Tình huống Sư phạm trong công tác giáo dục học sinh THPT,* NXB Đại học Sư phạm.
4. Nhiều tác giả (2004), *Hạt giống tâm hồn* (nhiều tập), NXB TP. Hồ Chí Minh.
5. *Quà tặng của cuộc sống*, NXB Trẻ – Báo Tuổi trẻ, 2003.
6. Trần Mạnh Thường (2003), *Kho tàng cổ học tinh hoa*, NXB Văn hoá – Thông tin, Hà Nội.

7. Tạp chí: *Tâm lí học, Giáo dục, Ngôn ngữ và Đời sống, Tri thức trẻ, Thế giới mới, Thế giới trong ta*... (ghi tên tác giả, số tạp chí, tháng, năm).

8. Các báo: *Tiền phong, Tiền phong chủ nhật, Hoa học trò, Thiếu niên Tiền phong, Phụ nữ, Sinh viên*... (ghi tên tác giả bài báo, số báo, thứ, ngày, tháng, năm).

9. Các tập thơ của Chủ tịch Hồ Chí Minh (như *Nhật kí trong tù*), *Thơ Tố Hữu*, tập sách *Tục ngữ, ca dao Việt Nam*, các tập thành ngữ, tục ngữ, ca dao nước ngoài...

10. Lấy thông tin, tư liệu trên các phương tiện thông tin: đài, vô tuyến, Internet, phim... (*Chú ý:* cần ghi lại địa chỉ, tức là thông tin đó lấy ở chương trình nào, phát vào ngày, tháng, năm; trên kênh nào? còn đối với Internet thì ghi địa chỉ cụ thể).

11. Các câu chuyện (tình huống) được lược dịch từ các sách báo tiếng nước ngoài, thậm chí các tình huống có thực trong đời thường mà em đã được nghe, chứng kiến, các bài thơ, câu thành ngữ, tục ngữ, ca dao (Việt Nam và nước ngoài)...

12. Các nguồn tài liệu, sách báo khác...

– Một số gợi ý về cách trình bày tài liệu thảo luận:

Bản tài liệu thảo luận (là các bài tập tình huống) của mỗi nhóm cần ghi theo mẫu sau:

Bài tập tình huống về...

(Ghi tên chủ đề đã bốc thăm)

Của: Nguyễn Thị A.

Lê Thanh B.

Đỗ Vân C.

Trần Hoài D (Nhóm trưởng)

Lớp: A1 Khoa: Anh Khoá: K37 Năm học: 2004 – 2005

Ngày làm: (ghi rõ ngày, tháng, năm).

Tình huống số 1 *(đặt tên cho tình huống)*

Nội dung tình huống:...

(*Chú ý:* Sau mỗi tình huống cần ghi rõ địa chỉ xuất xứ như đã gợi ý ở bước 5 trong mục III. Nếu là các tình huống, câu chuyện có thực được rút ra từ trong thực tế thì cũng cần ghi rõ là Từ trong thực tế cuộc sống hằng ngày).

Câu hỏi:

Lời bàn (phân tích, trả lời câu hỏi đã đặt ra ở trên theo nội dung của tình huống):....

Kết luận sư phạm (bài học rút ra):....

Tình huống số 2 *(đặt tên cho tình huống)*

(Làm tương tự các bước như ở tình huống 1)

Tình huống số 3 *(đặt tên cho tình huống)*

(Làm tương tự các bước như ở tình huống 1 và 2)

Cuối tài liệu chuẩn bị cho xêmina, mỗi nhóm cần photo (các mẩu tin, bài báo, tranh ảnh đã sử dụng) hoặc ghi lại toàn bộ tài liệu, sách, báo... mà mỗi thành viên trong nhóm đã sử dụng để xây dựng thành từng bài tập tình huống nói trên như gợi ý ở bước 5 của mục C. *Chú ý:* phần này làm giống như giáo viên đã làm ở mục D).

E. Hướng dẫn làm nghiên cứu khoa học

Một số mảng đề tài gợi ý phục vụ cho việc hướng dẫn sinh viên tập làm nghiên cứu khoa học:

1. Nghiên cứu động cơ (nhu cầu, hứng thú) học tập (học tập ngoại ngữ) của học sinh, sinh viên (có thể tham khảo luận án tiến sĩ

tiến sĩ của Nhâm Văn Chăn Con – 1990: "Tìm hiểu động cơ học tập của học sinh cấp II").

2. Nghiên cứu mối quan hệ giữa động cơ (nhu cầu, hứng thú) học tập (học tập ngoại ngữ) với kết quả học tập (là sản phẩm của hoạt động) của học sinh, sinh viên.

3. Nghiên cứu kĩ năng tổ chức trò chơi cho trẻ (trong hoạt động vui chơi), của học sinh và sinh viên (trong các hoạt động ngoại khoá, và hoạt động tập thể...) (có thể xem tham khảo luận án *Tiến sĩ của Trần Quốc Thành – 1992: Kĩ năng tổ chức trò chơi của chi đội trưởng Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh);*

4. Nghiên cứu kĩ năng học tập (tự tổ chức hoạt động học tập) của học sinh, sinh viên trong thời đại khoa học công nghệ thông tin (có thể xem tham khảo bài của Đỗ Thị Châu: *Sinh viên đánh giá kĩ năng tự tổ chức hoạt động tự học và việc đổi mới phương pháp dạy học của giáo viên*, Tạp chí Giáo dục, số 139/2006).

5. Nghiên cứu kĩ năng tổ chức hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên (có thể xem tham khảo bài của Đỗ Thị Châu: "Rèn luyện kĩ năng tổ chức nghiên cứu khoa học cho sinh viên, đáp ứng nhu cầu đạo tạo mới", Tạp chí Giáo dục, số 26/2002, tr. 23, 25).

6. Kĩ năng nghiên cứu khoa học trong quá trình học tập – nghiên cứu của sinh viên.

7. Nghiên cứu kĩ năng giải quyết tình huống sư phạm của sinh viên trong hoạt động thực tập sư phạm tại các trường phổ thông.

8. Nghiên cứu kĩ năng dạy học và làm công tác chủ nhiệm lớp của sinh viên trong hoạt động thực tập sư phạm (có thể xem tham khảo các luận án Tiến sĩ của Nguyễn Như An – 1993: *Hệ thống kĩ năng giảng dạy trên lớp về môn Giáo dục học và quá trình*

rèn luyện hệ thống kĩ năng đó cho sinh viên Khoa Tâm lí – Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội).

9. Nghiên cứu kĩ năng đọc (viết, nói) tiếng mẹ đẻ hay tiếng nước ngoài trong hoạt động học tập tiếng mẹ đẻ (hay tiếng nước ngoài) của học sinh, sinh viên (có thể xem tham khảo các luận án Tiến sĩ của Dương Thị Diệu Hoa –1995: *Kĩ năng đọc và viết tiếng Việt của học sinh đầu lớp 1 và Đỗ Thị Châu – 1999: Nghiên cứu kĩ năng đọc hiểu tiếng Anh của học sinh lớp 6.*

10. Nghiên cứu kĩ năng sử dụng những ứng dụng công nghệ thông tin vào trong hoạt động học tập của học sinh, sinh viên.

11. Nghiên cứu các thói quen (tốt – có lợi và xấu – có hại) trong hoạt động học tập của học sinh, sinh viên (có xem tham khảo mục "Thói hư tật xấu" trên báo Tiền phong ra hằng ngày).

12. Nghiên cứu chú ý của trẻ (trong hoạt động vui chơi) hay của học sinh, sinh viên (trong hoạt động học tập).

Phần thứ hai

PHẠM TRÙ GIAO TIẾP TRONG TÂM LÍ HỌC

Chương 5

KHÁI QUÁT CHUNG VỀ GIAO TIẾP

5.1. KHÁI NIỆM GIAO TIẾP

5.1.1. Sơ lược lịch sử ra đời phạm trù giao tiếp trong tâm lí

Giao tiếp là một vấn đề mới trong khoa học nói chung, trong Tâm lí học nói riêng.

Trong thời kì cổ đại, Xocrate (470 – 399 trước Công nguyên) và Platon (428 – 347 trước Công nguyên) đã coi đối thoại như là sự giao tiếp trí tuệ, phản ánh các mối quan hệ giữa con người với con người. Đến thời kì Phục hưng (1452 – 1512), Lêôna đơ Vanhxi – hoạ sĩ thiên tài người Ý đã mô tả sự giao tiếp mẹ con; nhà triết học Hà Lan M. Phemxtéclôi (thế kỉ XVIII) đã viết một tiểu luận dưới nhan đề *Một bức thư về con người và các quan hệ của nó với người khác*, trong đó có đoạn: "Muốn xem xét con người trong xã hội một cách chút ít thành công thì phải bắt đầu chú ý nghiên cứu một cơ quan mà cho đến nay chưa có tên riêng, mà thường gọi là trái tim, tình cảm, lương tâm... Tương tự như cơ quan thính giác hay thị giác, nếu không có không khí và ánh sáng thì không thể hoạt động được, trái tim và lương tâm trong con người chỉ bộc lộ khi người ấy cùng sống với người khác".

Nhà triết học Đức Phoiơbắc (1804 – 1872) đã viết: "Bản chất người chỉ biểu hiện trong giao tiếp, trong sự thống nhất của con người, trong sự thống nhất dựa trên tính hiện thực của sự khác biệt giữa tôi và bạn".

Giữa thế kỉ XIX, trong *Bản thảo kinh tế – triết học năm 1884,* C. Mác (1818 – 1883) đã bàn về nhu cầu xã hội giữa con người với con người. Trong hoạt động xã hội và tiêu dùng, xã hội loài người phải giao tiếp thực sự với nhau. C. Mác viết: "Cảm giác và sự hưởng thụ của những người khác cũng trở thành sở hữu của bản thân tôi. Cho nên ngoài khí quan trực tiếp ấy, hình thành những khí quan xã hội, dưới hình thức xã hội. Chẳng hạn như giao tiếp với những người khác đã trở thành khí quan biểu hiện sinh hoạt của tôi và một trong những phương thức chiếm hữu sinh hoạt của con người. Hơn thế nữa, thông qua giao tiếp với người khác mà có thái độ với chính bản thân mình, mỗi người tự soi mình". C. Mác đã dùng khái niệm "giao tiếp vật chất" để chỉ mối quan hệ sản xuất thực tiễn của con người.

C. Mác chỉ ra rằng, trong sản xuất vật chất và tái sản xuất con người, buộc con người phải có giao tiếp trực tiếp với nhau. Con người chỉ trở thành con người khi có những quan hệ hiện thực với những người khác, có giao tiếp trực tiếp với những người khác (C. Mác đã coi giao tiếp là khí quan xã hội). Các nhà tâm lí học Liên Xô như L.X. Vưgôtxki; X.L. Rubinstein; A.N. Leonchiev; A.R. Luria... đã chỉ ra rằng, chính C. Mác đã tiếp thu hạt nhân duy lí của nhà triết học Đức Hêgel (1770 – 1831) và đặt nền tảng của phương pháp tiếp cận đó vào tâm lí học nói chung, tâm lí học giao tiếp nói riêng.

Đến thế kỉ XX, vấn đề giao tiếp ngày càng được các nhà triết học, tâm lí học, xã hội học quan tâm nhiều hơn. G.H. Mit (1863 – 1931), nhà tâm lí học và triết học Mĩ, đại diện của triết học thực dụng, đã đưa

ra thuyết quan hệ qua lại tượng trưng. Theo thuyết này, sự hình thành cái tôi trong con người phản ánh cấu trúc của sự tác động qua lại của cá thể trong các nhóm khác nhau (sự hình thành "cái tôi" là sự lĩnh hội nghĩa của các biểu tượng và nghĩa của vai trò của bản thân). G.H. Mit khẳng định vai trò của giao tiếp đối với sự tồn tại của con người; hay như ta thường nói, con người chỉ tồn tại trong xã hội loài người, trong cộng đồng người. Ông viết: "Nếu chúng ta muốn có cái riêng của chúng ta, thì phải có cái "tôi" khác. Cái tôi khác ở đây theo G.H. Mit, là "các khách thể xã hội", là những người khác có ý nghĩa đối với mỗi chúng ta. Các khách thể này khác với các khách thể vật lí, nói chính xác hơn, đó là các chủ thể xã hội, có khả năng tác động tích cực lên "cái tôi" của người khác. Ở đây nhấn mạnh yếu tố tác động qua lại trong giao tiếp.

Triết học hiện sinh lấy phạm trù tồn tại làm phạm trù trung tâm, hình thành sau Chiến tranh thế giới lần thứ nhất ở Đức, sau đó qua Pháp và các nước khác, rất quan tâm đến vấn đề giao tiếp. Một trong những người đứng đầu trường phái này là Karl Japspers (1883 – 1969) – nhà triết học, nhà tâm lí học Đức, đã đưa ra một lí thuyết mang tên "Giao tiếp hiện sinh" (thông tin). Thuyết này khẳng định: người ta phải có sự giao tiếp (thông tin) sống động, liên tục, thường ngày, được thể hiện bằng các cuộc tranh luận tự do về các quan điểm, lập trường, các vấn đề chính trị xã hội... Karl Japspers khẳng định, giao tiếp là "điều kiện tổng quát của sự tồn tại của con người". Giao tiếp (thông tin) hiện sinh là cuộc trò chuyện giữa vài người gần gũi về các vấn đề quan trọng nhất đối với họ, đó là mối quan hệ giữa hai cá thể gắn bó với nhau, mỗi người vẫn giữ cá tính riêng, họ đến với nhau vì tình cảnh cô đơn, và họ cảm thấy được tình cảnh cô đơn tuỳ thuộc vào mức độ họ giao tiếp với nhau.

Martin Buber (1876 – 1965), một đại diện khác của triết học hiện sinh và triết học Nhật Bản, trong một tác phẩm nổi tiếng của mình dưới nhan đề *Tôi và bạn,* ông cho rằng "tồn tại là đối thoại", sau trở thành "nguyên tắc đối thoại", góp phần phát triển lí luận về giao tiếp. Trong giao tiếp, hai người bổ sung cho nhau chứ không phải thay thế nhau, quan hệ qua lại hai chiều chứ không phải theo một chiều trật tự thứ bậc, đó là "hai người gặp nhau", tồn tại thứ nhất gặp tồn tại thứ hai. Thậm chí Buber gọi cuộc sống con người là "cuộc sống đối thoại", nói một cách khác, không có đối thoại, con người không sống được. Và cuộc sống này được ông xác định là "sự tiếp xúc giữa các nhân cách".

Các nhà hiện sinh Pháp như Gabriel Marcel (1889 – 1973), J.P. Sartre (1905 – 1980) và Muniê (1905 – 1950), đại diện triết học chủ nghĩa cá nhân cũng nghiên cứu vấn đề giao tiếp. Munie viết: "Có thể nói rằng, tôi chỉ tồn tại chừng nào tôi tồn tại cho người khác".

Đầu thế kỉ XX, khi nghiên cứu và đề xuất các *Phản xạ học,* nhà triết học Nga V.M. Becchurep (1857 – 1927) trong tác phẩm *Tâm lí học khách quan* (1907), *Phản xạ học tập thể* (1921)... đã đề cập nhiều đến các vấn đề giao tiếp. Theo ông, giao tiếp là ảnh hưởng tâm lí qua lại giữa người này với người kia. Giao tiếp giữ vai trò cơ chế thực hiện hoạt động cùng nhau và hình thành nên chủ thể tập thể của hoạt động đó. Giao tiếp là điều kiện thực hiện giáo dục, truyền đạt kinh nghiệm từ thế hệ này qua thế hệ khác. Bechurep cũng nhấn mạnh vai trò to lớn của giao tiếp đối với sự hình thành và phát triển nhân cách. Ông đặc biệt nhấn mạnh vai trò xã hội của giao tiếp. Theo ông, nếu không có bắt chước thì có lẽ không có nhân cách như một cá thể xã hội. Chính giao tiếp với người khác là nguồn tư liệu của bắt chước và nhờ sự hợp tác giữa con người với con người mà người này có ảnh hưởng đến người khác, người này ám thị được người khác.

Cùng trong những năm đầu thế kỉ XX, trong tâm lí học xuất hiện thuyết Preted. Học thuyết này đã đề cập đến vấn đề ý thức của những người tham dự vào quá trình giao tiếp; mối liên quan giữa giao tiếp với giấc mơ và sự tưởng tượng... Thuyết này nhấn mạnh đến các yếu tố chuyển giao, đồng nhất trong giao tiếp. A và B giao tiếp với nhau, đương nhiên phải có người phát tín hiệu (ngoại xuất), rồi phải chuyển từ A → B hay ngược lại từ A ← B, và quá trình này diễn ra sự tiếp nhận thông tin (nói theo ngôn ngữ hiện đại) từ người này đến người kia; phải dựa trên cơ sở hai người muốn hiểu lẫn nhau, muốn làm theo nhau...

Từ giữa thế kỉ XX, trong hệ thống các khoa học có một khoa học mới ra đời mở đầu bằng tác phẩm *Điều khiển học* (1948) của nhà bác học Mĩ B. Vina và sau đó năm (1949), C. Senen, người học trò của Vina, cho ra mắt tác phẩm *Lí thuyết toán học của quá trình thông tin*. Hệ thống được định nghĩa như là một tổ hợp các thành tố trong sự quan hệ qua lại với nhau. Về bản chất, các mối quan hệ này không phải là các mối quan hệ ngẫu nhiên. Từ đây tâm lí học nói chung, tâm lí học giao tiếp nói riêng chịu ảnh hưởng rất nhiều của điều khiển học, lí thuyết thông tin, lí thuyết hệ thống. Các nhà tâm lí học hành vi, các nhà nhân chủng học, các nhà tâm thần học đã vận dụng các lí thuyết đó vào nghiên cứu giao tiếp như là các mối quan hệ qua lại giữa các nhân cách. Mối quan hệ giao tiếp qua lại đó được coi là một trong những hành vi có thể, hoặc coi đó là các (mã) của hành vi. Theo các tác giả này, giao tiếp được coi là một tổ hợp hành vi. Chính xác hơn, giao tiếp là một quá trình xã hội, thường xuyên diễn ra giữa con người với nhau: ngôn ngữ, hành vi cử chỉ, hành vi điệu bộ trong không gian giữa những người giao tiếp với nhau, ngữ cảnh (hoàn cảnh) xảy ra giao tiếp. Có thể coi giao tiếp tựa như một dàn nhạc đang chơi nhưng không có nhạc trưởng, mà các nhạc công

cùng tham gia tạo nên một hoà âm, cũng hiểu các âm thanh phát ra từ các dây đàn theo một khúc nhạc.

Giao tiếp là một vấn đề phức tạp. Cho đến nay vẫn chưa có sự thống nhất khi định nghĩa về giao tiếp. Dưới đây chúng tôi điểm qua một số định nghĩa về giao tiếp.

Theo K.K. Platonov: "Giao tiếp là những mối liên hệ có ý thức của con người trong cộng đồng loài người".

Theo Ia.L. Kholominxki: "Giao tiếp là sự tác động qua lại có đối tượng và thông tin giữa con người với con người, trong đó những quan hệ nhân cách được thực hiện, bộc lộ và hình thành".

Theo B.D. Draghin: "Giao tiếp là quá trình tác động lẫn nhau, trao đổi thông tin ảnh hưởng lẫn nhau, hiểu biết và nhận thức lẫn nhau".

Theo L.P. Bueva: "Giao tiếp không chỉ là một quá trình tinh thần, mà còn là quá trình vật chất, quá trình xã hội, trong đó diễn ra sự trao đổi hoạt động, kinh nghiệm, sản phẩm của hoạt động".

Từ những định nghĩa trên đây về giao tiếp, chúng ta rút ra những đặc điểm chung của giao tiếp như sau: Đó là quá trình tác động qua lại, trao đổi thông tin, ảnh hưởng lẫn nhau, nhận biết lẫn nhau giữa hai chủ thể giao tiếp.

Ở Việt Nam, vấn đề giao tiếp mới được nghiên cứu từ cuối những năm 1970 đến những năm 1980. Phạm Minh Hạc đã định nghĩa: "Giao tiếp là hoạt động xác lập và vận hành các quan hệ xã hội giữa người ta với nhau".

5.1.2. Giao tiếp là gì?

Trong các giáo trình tâm lí học, bên cạnh thuật ngữ "giao tiếp", nhiều tác giả sử dụng thuật ngữ "giao lưu". Thực ra giao tiếp và giao lưu là hai khái niệm khác nhau.

Trong *Từ điển tiếng Việt,* "giao lưu" được định nghĩa là "sự tiếp xúc và trao đổi qua lại hai dòng, hai luồng khác nhau"[1]: giao lưu hai nhánh sông, giao lưu văn hoá, giao lưu hàng hoá; còn "giao tiếp" định nghĩa là "trao đổi, tiếp xúc với nhau" – ngôn ngữ là công cụ của giao tiếp.

Giao tiếp thường tham gia vào hoạt động thực tiễn của con người (lao động, học tập, vui chơi tập thể...) bảo đảm định hướng cho sự tác động, tham gia vào quá trình thực hiện và kiểm tra hoạt động của con người.

Giao tiếp là nhu cầu của con người muốn tiếp xúc với con người, đó là đặc thù của tâm lí người. Chỉ có con người mới có quan hệ chủ thể. Ngay từ nụ cười đầu tiên xuất hiện lúc đứa trẻ mới được 4 tuần, rồi 4 tháng tuổi trở đi đứa trẻ đã bắt đầu thích "hóng chuyện" (phức cảm hớn hở). Tuy toàn bộ tai, mắt, não chưa phát triển được như người trưởng thành, nhưng trẻ đã thích được âu yếm, thích nhìn mặt người, thích nghe tiếng người nói và đã biết cách đáp lại một cách rất dễ thương đối với sự âu yếm ấy, với cách nhìn trìu mến ấy hoặc những lời nói yêu chiều. Tóm lại, trẻ cũng biết trả lời một cách rất người chứ không theo kiểu kích thích, phản ứng, từ đó hình thành nên tâm lí của đứa trẻ trong cuộc sống. Bất cứ ở đâu, làm gì, các quan hệ người – người luôn là thành phần không thể thiếu. Trong lao động, trong hoạt động xã hội thì mối quan hệ người – người là những điều kiện tối thiểu để tiến hành hoạt động.

Mối quan hệ người – người được thể hiện trong sự giao lưu ở con người, đôi khi người ta cũng nói đến hình thức giao lưu ở động vật, như loài khỉ có khoảng 10 âm thanh để gọi nhau, thông báo có mồi ăn hoặc có nguy hiểm...; hay loài kiến, loài ong... cũng có

---

[1] *Từ điển tiếng Việt*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội, 1988.

những tín hiệu dùng để thông báo cho nhau về cái gì đó. Như vậy chúng ta thấy, giao tiếp có mặt trong mọi hoạt động của con người. Trong hoạt động, người ta hình thành động cơ, mục đích, hứng thú, nguyện vọng, say mê, tình cảm... Chính vì thế, trong hoạt động, con người đã xác lập được các quan hệ giữa người này với người khác, giữa nhóm này với nhóm khác..., giữa thế hệ trước với thế hệ sau, từ đó nảy sinh, phát triển tâm lí người. Vì vậy, giao tiếp là điều kiện tất yếu của sự tồn tại, của sự hình thành và phát triển tâm lí người.

Từ phân tích trên, A.N. Leonchiev đưa ra định nghĩa giao tiếp như sau: *Đó là một hệ thống những quá trình có mục đích và động cơ trong hoạt động tập thể, thực hiện các quan hệ xã hội và nhân cách, các quan hệ tâm lí và sử dụng những phương tiện đặc thù, mà trước hết là ngôn ngữ.*

Động cơ của giao tiếp xuất phát từ nhu cầu tiếp xúc với người khác. Đã là con người, ai cũng có nhu cầu đó. Nhu cầu có người khác trở thành tâm thế của mỗi người. Đó là nhu cầu trao đổi, hợp tác, kết bạn với nhau để đạt được mục đích trong lao động, học tập, vui chơi...

Tiếp xúc tâm lí giữa con người với con người mang lại sự hiểu biết, thông cảm lẫn nhau, đồng cảm với nhau và giúp đỡ lẫn nhau... Đồng cảm được xác định là khả năng nhạy cảm đối với trải nghiệm của người khác, là sự đồng nhất của nhân cách này với nhân cách khác; người này thâm nhập vào tình cảm của người kia. Đó là trạng thái tâm lí mà người này có thể đặt mình vào địa vị của người kia.

Ở đây cũng cần làm rõ sự khác nhau giữa quá trình giao tiếp và quá trình thông tin.

– Trong hoạt động giao tiếp, thông tin chỉ là yếu tố cấu thành nên giao tiếp. Thông tin là một quá trình chuyển giao các thông báo

này hay thông báo khác, còn giao tiếp dùng thông tin để đạt được mục tiêu tinh thần hay vật chất.

– Quá trình thông tin biểu đạt các mối quan hệ chủ thể – khách thể. Còn quá trình giao tiếp bao hàm sự tác động qua lại giữa chủ thể.

– Trong quá trình thông tin, nội dung được chuyển tải từ người phát tin, tới người nhận tin – tất nhiên có quan hệ ngược. Còn quá trình giao tiếp nổi bật lên là hoạt động cùng nhau. Thông tin ở đây là chạy qua chạy lại giữa những người đối thoại. Trong quá trình thông tin, thường lượng thông tin bị giảm đi, còn trong giao tiếp thì ngược lại, lượng thông tin được bổ sung phong phú thêm, nghĩa là thông tin là nội dung không thể thiếu được trong giao tiếp.

– Quá trình thông tin có thể diễn ra giữa con người với con vật, giữa con vật với con vật, giữa con người với máy móc hay giữa máy móc với máy móc. Nhưng giao tiếp thì chỉ diễn ra giữa con người và con người.

Nói tóm lại, *giao tiếp là sự tiếp xúc tâm lí tạo nên giữa hai hay nhiều người với nhau, chứa đựng một nội dung xã hội – lịch sử nhất định, có chức năng tác động, hỗ trợ lẫn nhau: thông báo, điều khiển, nhận thức, hành động và tình cảm... nhằm thực hiện mục đích nhất định của một hoạt động nhất định.*

Giao tiếp được điều chỉnh bởi các yếu tố có liên quan đến sản xuất, buôn bán, học tập, các nhu cầu xã hội và do tập quán của từng địa phương, từng dân tộc, do chuẩn mực đạo đức... quy định. Tục ngữ có câu "nhập gia tuỳ tục" là vì thế.

5.1.3. Đặc trưng cơ bản của giao tiếp

Các quan hệ người – người được thể hiện trong sự giao tiếp. Giao tiếp có mặt trong mọi hoạt động của con người. Trong hoạt động sẽ hình thành và phát triển động cơ, mục đích, ước vọng, sự say

mê, tình cảm..., vì chính trong hoạt động, con người phải xác định được quan hệ giữa nhóm người này với nhóm người kia, thậm chí cả thế hệ trước với thế hệ sau. Do đó, giao tiếp là điều kiện tất yếu của sự hình thành và phát triển tâm lí người.

Giao tiếp là hoạt động xác lập và vận hành các quan hệ người – người để hiện thực hoá các quan hệ xã hội giữa các hoạt động của nó. Các quan hệ này có thể diễn ra giữa hai hay nhiều nhân cách.

Về phương diện nhận thức, giao tiếp là một quá trình mà con người ý thức được mục đích, nội dung và những phương tiện cần thiết để đạt được kết quả khi tiếp xúc với người khác (ngay cả quá trình giao tiếp giữa mẹ và con khi đứa trẻ chưa có ý thức thì người mẹ đã có ý thức về điều đó, còn đối với người lớn thì cả hai chủ thể giao tiếp đều ý thức được những nội dung và diễn biến tâm lí của mình trong giao tiếp), vì giao tiếp là một quá trình có ý thức, nhằm tới một mục đích cụ thể và do chủ thể giao tiếp chủ động tiến hành.

Giao tiếp dù mang mục đích gì chăng nữa cũng đều diễn ra dưới dạng sự trao đổi thông tin, tư tưởng, tình cảm, thế giới quan và nhân sinh quan, nhu cầu... của những người tham gia vào quá trình giao tiếp. Nhờ đặc trưng này mà mỗi người tự hoàn thiện mình theo yêu cầu đòi hỏi của nghề nghiệp, của các quan hệ xã hội mà họ là thành viên tích cực. Những phẩm chất tâm lí, hành vi ứng xử của con người được nảy sinh và phát triển theo mẫu người lí tưởng mà mỗi người phấn đấu vươn lên. Cũng chính nhờ đặc trưng này mà quá trình xã hội hoá mới thực chất hoà nhập mỗi cá nhân vào các hoạt động của nhóm, lớp, trường..., của cộng đồng dân tộc, địa phương.

Giao tiếp là một biểu hiện của quan hệ xã hội, mang tính chất xã hội. Quan hệ xã hội được thực hiện trong giao tiếp giữa con người với con người. Con người vừa là thành viên tích cực của các

quan hệ xã hội, tạo dựng nên các quan hệ xã hội như pháp quyền, kinh tế, văn hoá... vừa phải hoạt động tích cực cho sự tồn tại và phát triển của chính các quan hệ xã hội đó. Trong dạy học và giáo dục, quan hệ giữa thầy giáo và học sinh là quan hệ xã hội đích thực, một tồn tại xã hội khách quan do cả hai phía thầy và trò tạo dựng. Quá trình dạy học và giáo dục được tiến hành thông qua hoạt động giao tiếp giữa thầy giáo và học sinh được quy định rõ ràng trong nội quy của nhà trường, trong quy định về quyền hạn và trách nhiệm của thầy và trò do xã hội định hướng.

Giao tiếp cá nhân có nội dung xã hội cụ thể được thực hiện trong hoàn cảnh xã hội nhất định; nghĩa là, giao tiếp được tiến hành trong một thời gian, không gian và các điều kiện cụ thể. Giao tiếp giữa các thế hệ qua hệ thống tín hiệu thứ hai (ngôn ngữ) mang tính chất lịch sử phát triển xã hội loài người.

Tính chất xã hội trong giao tiếp thể hiện ở chức năng giao tiếp phục vụ các nhu cầu của xã hội hay của một nhóm người. Từ thời cổ xưa, khi cùng khiêng một vật nặng, người ta đã cùng điều khiển, động viên lẫn nhau.

Chức năng này của giao tiếp gọi là chức năng nối mạng (tiếp xúc) với người khác, với nhóm, với tập thể... Nối được mạng với nhóm, con người sẽ có quan hệ nhóm, rồi từ đó có hứng thú chung và quan hệ này trở thành quan hệ thực, đảm bảo sự tồn tại của nhóm, tập thể..., lúc đó con người coi nhóm là mình và mình là nhóm. Nếu quyền lợi trong nhóm, tập thể không đồng nhất kéo theo sự đối lập và giao tiếp trong nhóm (nhóm ở đây có thể là nhóm tự phát) cũng không đồng nhất, dẫn đến sự khác biệt về hứng thú, tình cảm, mục đích, động cơ...

Giao tiếp dù ở loại hình nào, với nội dung gì cũng đều do cá nhân thực hiện. Trong giao tiếp, cá nhân vừa là chủ thể vừa là khách thể. B.Ph. Lomov cho rằng các đặc thù của hoạt động giao tiếp khác

với loại hoạt động có đối tượng khác, vì nó là hoạt động diễn ra sự tác động giữa chủ thể với chủ thể.

Giao tiếp là một hoạt động rất phức tạp, là đối tượng của nhiều khoa học: ngôn ngữ học, lí thuyết thông tin, tâm lí học xã hội. Giao tiếp là quá trình tiếp xúc giữa con người với con người nhằm mục đích trao đổi thông tin, tư tưởng, tình cảm, vốn kinh nghiệm...

Giao tiếp của con người không chỉ xảy ra trong hiện tại mà bao gồm cả quá khứ và tương lai. Giao tiếp mang tính kế thừa, chọn lựa những gì quá khứ đã trải qua thông qua các phương tiện ngôn ngữ, các phương tiện kĩ thuật nhằm ghi chép, giữ gìn những di sản văn hoá tinh thần, vật chất, các công cụ sản xuất.

Giao tiếp tạo điều kiện phát triển không chỉ nhân cách cá nhân mà còn là tiền đề cho sự phát triển của xã hội, cộng đồng, dân tộc.

5.2. CHỨC NĂNG CỦA GIAO TIẾP

Giao tiếp có nhiều chức năng khác nhau. Có thể nêu những chức năng sau:

– Chức năng thông tin hai chiều giữa hai người hay hai nhóm người.

– Chức năng tổ chức, điều khiển, phối hợp hành động của một nhóm người trong một hoạt động cùng nhau (ví dụ : "hò dô ta", "một, hai, ba" để cùng nhau nâng một vật nặng).

– Chức năng giáo dục và phát triển nhân cách. Con người không thể sống cô lập, tách khỏi gia đình, người thân, bạn bè và cộng đồng người.

Phạm vi giao tiếp của con người ngày càng được mở rộng: từ tiếp xúc với những người thân trong gia đình đến thầy giáo, bạn bè ở trường học, các đồng nghiệp trong một lĩnh vực ngành nghề nhất định.

Trong giao tiếp, con người có quan hệ thực, bảo đảm sự tồn tại thực của nhóm, cá nhân, làm mỗi thành viên hoà nhập vào nhóm, coi nhóm là mình, mình là nhóm. Nhóm ở đây hiểu theo nghĩa rộng, từ hai người đến tập thể lớn. Chức năng hoà nhập còn gọi là chức năng đồng nhất với nhóm "mình với ta tuy hai mà một". Nhưng sự vận động của nhóm có thể dẫn tới chỗ một thành viên nào đó tách khỏi nhóm, đến lúc đó chức năng đồng nhất chuyển thành chức năng đối lập: thành viên này đối lập với thành viên khác, đối lập với nhóm vì khác biệt về hứng thú, tình cảm, mục đích, động cơ... thành viên này có thể gia nhập vào mối quan hệ của nhóm khác.

Giao tiếp nhóm là loại giao tiếp rất phổ biến, nó có vai trò to lớn đối với việc hình thành và phát triển tâm lí, nhất là đối với học sinh phổ thông. Trong công tác giáo dục cũng như trong sản xuất, trong quản lí xã hội, rất cần lưu ý đến đặc điểm này của tâm lí người.

Như vậy, cùng với hoạt động của mỗi cá nhân, giao tiếp giúp cho con người lĩnh hội được các chuẩn mực đạo đức xã hội, nắm được các kinh nghiệm xã hội lịch sử, hình thành và phát triển nhân cách.

5.3. VAI TRÒ CỦA GIAO TIẾP TRONG SỰ HÌNH THÀNH VÀ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ

Từ lúc đứa trẻ được 4 tuần tuổi đã bắt đầu giao tiếp, tuy rất sơ đẳng, nhưng là một hoạt động rất đặc thù ở con người. Nó tạo ra cái mà tâm lí học gọi là "cộng sinh cảm xúc" của trẻ với người nuôi dạy mình. "Cộng sinh cảm xúc", như tâm lí học đã chứng minh bằng thực nghiệm, là một nhân tố rất cần cho sự phát triển sinh lí và tâm lí của trẻ ở lứa tuổi từ 6 tháng – 2 năm.

Đến tuổi thiếu niên, giao tiếp lại một lần nữa nổi lên với vai trò quan trọng đặc biệt đối với sự phát triển tâm lí, nhân cách của trẻ.

Đã có ý kiến cho rằng, trong nhiều trường hợp, ở tuổi này, giao tiếp bạn bè có ảnh hưởng tới hứng thú, tinh thần, thái độ học tập hơn là học tập. Thậm chí một số công trình nghiên cứu đi đến kết luận rằng, ở tuổi thiếu niên, hầu hết các thể chế xã hội, chuẩn mực xã hội, phần nào có cả tri thức nữa, đều đi vào từng em qua hoạt động giao tiếp.

Nhờ có giao tiếp, con người học được cách đánh giá hành vi và thái độ, lĩnh hội được các tiêu chuẩn đạo đức từ cuộc sống, kiểm tra và vận dụng các tiêu chuẩn đó vào thực tiễn. Thiếu sự giao tiếp thì những phẩm chất nhân cách quan trọng nhất như tinh thần trách nhiệm, nghĩa vụ, tính nguyên tắc, tính vị tha, tính trung thực, lòng thành trong giao tiếp... không thể có được.

Trong quá trình giao tiếp, con người không chỉ nhận thức được người khác mà còn nhận thức chính bản thân mình. Bất kì người nào cũng đều đối chiếu cái mà họ quan sát được ở bản thân với cái mà họ nhìn thấy ở những người xung quanh. Từ đó, họ thu nhận được thông tin cần thiết để hình thành một thái độ, giá trị. Phạm vi giao tiếp càng rộng, hình thức giao tiếp càng đa dạng thì những thông tin càng muôn màu muôn vẻ, càng phong phú...

Nhu cầu về sự tiếp xúc tình cảm với người khác là mặt quan trọng của giao tiếp. Trong quá trình tiếp xúc, con người không chỉ trao đổi thông tin, hiểu biết lẫn nhau mà còn đồng cảm với nhau. Đó là tính chất "đối lưu" của sự tiếp xúc, nó được thể hiện trong bất cứ hình thức quan hệ nào với bạn bè, cha mẹ... Nhưng đôi khi, con người (không chỉ có trẻ con, mà cả người lớn) muốn người khác quan tâm, chú ý đến mình, còn bản thân không muốn thể hiện những tình cảm đó. Trong trường hợp này sẽ xảy ra sự phá huỷ các quan hệ qua lại và nó sẽ ảnh hưởng xấu đến sức khoẻ, trạng thái tâm lí của những người tham gia giao tiếp.

Giao tiếp là điều kiện tồn tại của con người. Không có giao tiếp với người khác, con người cảm thấy cô đơn. Nhu cầu của con người trước hết là nhu cầu được tiếp xúc với người khác. Con người mong muốn được tiếp xúc, trao đổi những hiểu biết, tâm tư, tình cảm của mình với những người khác.

Giao tiếp có vai trò quan trọng trong đời sống xã hội. Giao tiếp có mặt trong mọi hoạt động của con người. Có thể khẳng định: nếu không có giao tiếp thì sẽ không có sự tồn tại xã hội, vì xã hội luôn là một cộng đồng người có sự ràng buộc, liên kết với nhau. C. Mác viết: "Bản chất con người không phải là cái trừu tượng vốn có của cá nhân riêng biệt. Trong tính hiện thực của nó, bản chất con người là sự tổng hoà các mối quan hệ xã hội". Chính sự tham gia của con người vào các mối quan hệ xã hội đã tạo nên sự phong phú thực sự về tinh thần của mỗi người.

Nhu cầu giao tiếp là một trong những nhu cầu đặc trưng, xuất hiện sớm nhất ở con người. C. Mác đã chỉ ra rằng: "Sự phát triển của mỗi cá nhân được quy định bởi sự phát triển của tất cả các cá nhân khác mà nó giao lưu một cách trực tiếp". Có thể nói, ở đâu có sự tồn tại của con người thì ở đó có sự giao tiếp giữa con người với con người. Giao tiếp là cơ chế bên trong của sự tồn tại và phát triển xã hội.

Cùng với hoạt động qua giao tiếp, con người tiếp thu nền văn hoá xã hội, tiếp thu những kinh nghiệm xã hội lịch sử, biến những kinh nghiệm đó thành vốn sống, kinh nghiệm của bản thân, hình thành và phát triển đời sống tâm lí, đồng thời đóng góp vào sự phát triển nền văn hoá xã hội. Nhiều nhà tâm lí học đã khẳng định, nếu không có sự giao tiếp với con người, với các quan hệ xã hội thì đứa trẻ sẽ không trở thành người, không có sự phát triển tâm lí, ý thức, nhân cách. Nhà xã hội học Pháp A. Piege nhận định: "Nếu như

hành tinh của chúng ta bị một tai hoạ mà thế giới người lớn chết hết, chỉ còn lại trẻ em, thì mặc dù loài người vẫn tiếp tục phát triển nhưng lịch sử nhân loại không tránh khỏi gián đoạn. Những lâu đài văn hoá tồn tại nhưng không có ai giới thiệu cho thế hệ mới. Máy móc sẽ không hoạt động, sách sẽ không có người đọc, tác phẩm nghệ thuật sẽ mất chức năng thẩm mĩ của nó và lịch sử nhân loại nhất định phải bắt đầu từ đầu".

Để lĩnh hội những tri thức đời thường, không thể thiếu được sự giao tiếp giữa con người với con người và để lĩnh hội những tri thức khoa học thì càng cần có sự giao tiếp giữa nhân cách này với nhân cách khác. Thực tế đã chứng minh: giao tiếp trong môi trường nhà trường, môi trường giáo dục giữa thầy và trò, giữa nhà giáo dục và người được giáo dục, giữa người được giáo dục với nhau, giúp cho các cá nhân có thể lĩnh hội được những tri thức cần thiết bằng con đường nhanh nhất, trong khoảng thời gian ngắn nhất và đỡ tốn kém nhất, tạo điều kiện tối ưu nhất cho sự hình thành và phát triển nhân cách.

Nhiều công trình nghiên cứu đã chứng minh rằng sự giao tiếp không đầy đủ về số lượng, nghèo nàn về nội dung của trẻ nhỏ với người lớn và người xung quanh dễ dẫn đến những hậu quả nặng nề. Trẻ dễ mắc bệnh "hospitalision" (bệnh nằm viện lâu ngày), èo uột. Mặc dù được chăm sóc chu đáo về mặt vệ sinh và y tế song những đứa trẻ lớn lên trong điều kiện "đói giao tiếp" đều chậm phát triển trí tuệ, tâm lí cũng như thể chất. Đúng như B.Ph. Lomov đã từng khẳng định: Khi con người rơi vào sự cô đơn kéo dài (không giao tiếp) có thể dẫn đến bệnh rối loạn tri giác, chú ý và lĩnh vực cảm xúc, có thể dẫn đến quan niệm lệch lạc về bản thân và các hiện tượng của thế giới xung quanh.

B.Ph. Lomov khi xem xét, phân tích "vấn đề giao tiếp trong tâm lí học" cũng đã khẳng định: "Nhu cầu giao tiếp có liên quan đến các nhu cầu cơ bản của con người. Nó quy định hành vi của con người. Điều đó là tự nhiên bởi vì giao tiếp là điều kiện cần thiết cho sự phát triển bình thường của con người như là thành viên của xã hội, như là nhân cách".

Thông qua giao tiếp, cá nhân gia nhập các mối quan hệ xã hội với những cá nhân khác và với toàn xã hội. E.V. Sorokhova cũng chỉ ra rằng: "Giao tiếp gắn con người với con người. Trong giao tiếp, những quan hệ của con người được bộc lộ. Giao tiếp là đặc trưng nòng cốt của con người, cá nhân, tập thể. Giao tiếp trở thành một nhân tố hùng mạnh của sự giáo dục nhân cách". Do đó, phạm vi giao tiếp càng rộng, các mối quan hệ cá nhân càng phong phú, đa dạng, bản chất người càng rõ nét.

Vì giao tiếp có vai trò quan trọng đối với sự tồn tại và phát triển của con người nên nó trở thành một nhu cầu không thể thiếu trong cuộc sống của con người. Theo C. Mác: nhu cầu vĩ đại nhất, phong phú nhất của con người là nhu cầu tiếp xúc với người khác. Nhu cầu này không ngang hàng với nhu cầu khác, sự phát triển của nó trong một con người chính là một điều kiện làm cho con người trở thành con người.

Qua giao tiếp, con người biết được các giá trị xã hội của người khác và của bản thân. Trên cơ sở đó, cá nhân tự điều khiển, điều chỉnh bản thân theo các chuẩn mực xã hội. Do đó, nhân cách con người ngày càng hoàn thiện hơn.

Giao tiếp là hình thức đặc trưng cho mối quan hệ người – người, là một nhân tố cơ bản của việc hình thành và phát triển tâm lí.

Tâm lí con người (nhân cách, thái độ, năng lực, phẩm chất...) do tồn tại khách quan quy định, được nảy sinh bằng hoạt động và giao tiếp.

Tóm lại, nhờ có sự tác động qua lại giữa con người với thế giới xung quanh mà người ta có tâm lí (sự tác động qua lại này là quan hệ hoạt động của con người với thế giới bên ngoài), con người vươn tới các đối tượng – khách thể, tiến hành các hoạt động tương ứng với chúng (chơi, học, lao động...). Thế giới đối tượng tác động lên con người không phải trực tiếp theo kiểu kích thích – phản ứng mà gián tiếp thông qua các quan hệ giao tiếp giữa con người với con người bằng cách này hay cách khác, có liên quan tới hoạt động tạo ra thế giới tâm lí. Hoạt động và giao tiếp là nơi vận hành, thực hiện vai trò của mình đối với cuộc sống. Tâm lí là sản phẩm của hoạt động và giao tiếp. Con người sống trong các điều kiện tự nhiên, lịch sử và xã hội và các điều kiện này đều có ảnh hưởng ở những mức độ khác nhau đến tâm lí của con người sống trong đó. Cuộc sống là một chuỗi hoạt động và hoạt động của con người chính là sự tạo lập và xử lí một loạt các mối quan hệ: con người – thế giới tự nhiên; con người – thế giới đối tượng (do loài người tạo ra); con người – xã hội hiện tại; con người – xã hội quá khứ (lịch sử); con người – con người (tập thể, nhóm, thầy – trò...); con người – bản thân...

Bằng hoạt động và giao tiếp của mình, mỗi người trở thành người, xã hội hoá bản thân, nhập vào các quan hệ xã hội, chuyển các quan hệ này thành của chính mình, nhập tâm các quan hệ ấy thành tâm lí, ý thức, nhân cách... Mác đã khẳng định "... trong tính hiện thực của nó, bản chất con người là tổng hoà các quan hệ xã hội", con người là thực thể xã hội. Mỗi người lĩnh hội kinh nghiệm

và tri thức của loài người, của dân tộc, biến thành kinh nghiệm, tri thức (cách suy nghĩ), vốn sống, lối sống của riêng mình.

5.4. GIAO TIẾP VÀ HOẠT ĐỘNG

Trong tâm lí học, giao tiếp được coi là một hoạt động. Hoạt động này diễn ra trong mối quan hệ người – người nhằm hiểu biết lẫn nhau và làm thay đổi mối quan hệ với nhau bằng cách tác động đến tri thức, tình cảm và toàn bộ nhân cách con người. Đó là sự tác động trực tiếp người – người diễn ra trong mối quan hệ giữa chủ thể với chủ thể.

Bàn về mối quan hệ giữa hoạt động và giao tiếp cũng có nhiều quan niệm khác nhau:

Theo A.N. Leonchiev: Giao tiếp có thể là một dạng hoạt động, hoặc có thể là phương thức, điều kiện của hoạt động.

B.Ph. Lomov cho rằng hoạt động và giao lưu được xem xét như những khía cạnh tương đối độc lập của quá trình thống nhất trong đời sống con người, tức là hai phạm trù độc lập với nhau. Theo B.Ph. Lomov, phạm trù giao tiếp phản ánh mối quan hệ "chủ thể – chủ thể". D.B. Elkonin là một trong các nhà tâm lí học đầu tiên phân biệt hai loại quan hệ: quan hệ "chủ thể – khách thể" và quan hệ "chủ thể – chủ thể", xuất phát từ cách chia quan hệ của trẻ em ra thành các nhóm quan hệ lớn:

– Quan hệ "trẻ em – đồ vật xã hội".

– Quan hệ "trẻ em – người lớn xã hội".

D.B. Elkonin viết: "Hoạt động của trẻ trong hệ thống "trẻ em – đồ vật xã hội" và hệ thống "trẻ em – người lớn xã hội" là một quá trình thống nhất, trong đó nhân cách của trẻ được hình thành".

Như vậy, trong cuộc sống, giao tiếp và hoạt động có mối quan hệ gắn bó khăng khít với nhau. Giao tiếp là một trong các dạng của hoạt động, giao tiếp là một mặt của hoạt động cùng nhau (Kagan, Leonchiev, Anđơrêva...).

Nói cách khác, sự gắn bó khăng khít giữa hoạt động và giao tiếp thể hiện ở chỗ giao tiếp diễn ra như một điều kiện, một phương thức để tiến hành một hoạt động khác. Ví dụ, các quan hệ giao tiếp giữa những người công nhân trong đội sản xuất trong hoạt động lao động.

Các kết quả của hoạt động thực hành – đối tượng của những người tham gia vào đó phụ thuộc vào chỗ sự giao tiếp diễn ra như thế nào, được tổ chức ra sao. Các kết quả này lại tác động vào hoạt động giao tiếp của những người đã tham gia vào hoạt động thực hành – đối tượng.

Cả hoạt động thực hành – đối tượng lẫn giao tiếp đều tác động một cách tổng hoà vào những đặc tính ổn định của quá trình, trạng thái, thuộc tính tâm lí, cũng như vào sự tạo thành cấu trúc của chúng, với những hiệu quả khác nhau tuỳ thuộc vào mối tương quan của hai hoạt động đó. Theo A.X. Macarenco, ở một chừng mực nhất định thì lao động là một quá trình trung tính về mặt giáo dục. Lao động có thể hình thành những con người tập thể chủ nghĩa hay những con người cá nhân chủ nghĩa, hai khả năng đó đều như nhau. Vấn đề là ở phương thức liên hệ giữa các thành viên tham gia vào lao động như thế nào. Họ chỉ lao động "bên cạnh nhau một cách giản đơn hay lao động phối hợp cùng nhau" theo đúng nghĩa của từ này, theo nguyên tắc "mình vì mọi người, mọi người vì mình".

Trong hoạt động dạy – học, giao tiếp giữa thầy và trò diễn ra như một điều kiện thực hiện hoạt động đó. Nói cách khác, giao tiếp như là một mặt của hoạt động dạy và học.

Xét về mặt cấu trúc tâm lí, giao tiếp có cấu trúc chung của hoạt động. Giao tiếp nào cũng có động cơ quy định sự hình thành và diễn biến của nó, cũng được tạo thành bởi các hành động và thao tác. Giao tiếp nào cũng đều có các đặc điểm cơ bản của một hoạt động: bao giờ cũng có chủ thể, đều nhằm vào đối tượng nào đó, đều tạo ra một sản phẩm nào đó... Hoạt động là quy luật chung nhất của tâm lí học. Giao tiếp cũng là một hoạt động.

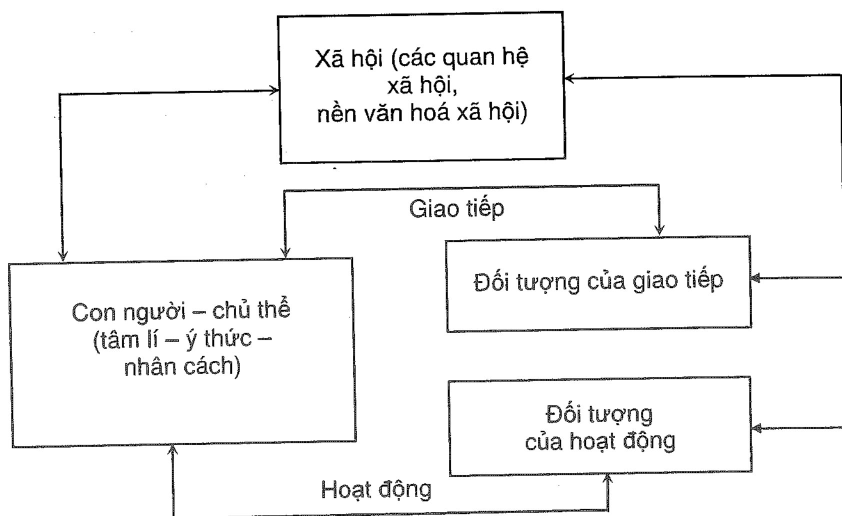
Giữa giao tiếp và hoạt động có mối quan hệ gắn bó khăng khít, nó có thể diễn ra theo hai cách sau đây:

– *Cách thứ nhất*, giao tiếp diễn ra như là một điều kiện để tiến hành các hoạt động khác. Ví dụ: muốn tiến hành lao động sản xuất, các công nhân trong một tổ sản xuất phải có quan hệ với nhau. Các quan hệ giao tiếp này có ảnh hưởng nhất định đến năng suất lao động. Hoạt động dạy và học không thể diễn ra như một quá trình thông tin của các máy truyền tin và thu tin. Ở đây nhất thiết có sự giao tiếp giữa người dạy (giáo viên) và người học (học sinh), giữa người học (học sinh) với người học (học sinh)... Trong các trường hợp này có thể coi giao tiếp như là một mặt của hoạt động.

– *Cách thứ hai*, giao tiếp diễn ra như là một hoạt động độc lập, hay nói đúng hơn, như là một dạng của hoạt động người, như là hoạt động lao động, hoạt động nhận thức. Ví dụ: rơi vào một hoàn cảnh có vấn đề, người đó phải kiếm tìm lối ra (cách giải quyết). Trước hết, phải định hướng xem, ví dụ như : Đọc sách gì? Gặp ai? Trao đổi với họ những vấn đề gì? Như vậy sẽ bắt đầu nảy sinh giao tiếp nhằm một mục đích nào đó trong khi giao tiếp với người ấy và bên trong lại có ý riêng (động cơ giao tiếp). Trong từng giai đoạn sẽ

xuất hiện nhu cầu giao tiếp cụ thể. Thực hiện mục đích theo một động cơ, giải quyết tình huống có vấn đề... thoả mãn từng nhu cầu cụ thể. Đôi khi một nhu cầu này được giải quyết, một nhu cầu khác lại xuất hiện... tuỳ theo hoàn cảnh, định hướng mục đích, động cơ, nhu cầu... của hai hoặc nhiều người tham gia giao tiếp thực hiện mà người ta có thể lựa chọn và thay đổi phương tiện giao tiếp.

Tóm lại, khi thực hiện giao tiếp (khi nói với người khác) phải tiến hành một loạt hoạt động, thao tác, sử dụng linh hoạt các điều kiện cụ thể, các điều kiện này luôn luôn thay đổi. Trong hoạt động giao tiếp, người này nói với người kia và ngược lại người tham gia giao tiếp (khi nói) phải xem người nghe "phản ứng" thế nào mới tiếp tục nói. "Mối liên hệ ngược" (thông tin ngược) cực kì quan trọng trong giao tiếp nói chung, giao tiếp thầy trò trong dạy và học nói riêng.



Sơ đồ tổng quát về sự hình thành, phát triển tâm lí người

Hoạt động và giao tiếp là động lực hình thành tâm lí và ý thức con người (nhân cách, năng lực, phẩm chất...), đồng thời cũng là nơi tâm lí, ý thức được biểu hiện.

Từ những vấn đề đã trình bày ở trên có thể thấy rằng, giao tiếp có quan hệ mật thiết với hoạt động và có vai trò rất lớn trong việc hình thành và phát triển nhân cách của con người.

5.5. CÁC GIAI ĐOẠN GIAO TIẾP

Giao tiếp là một quá trình gồm nhiều giai đoạn, mỗi giai đoạn thực hiện những chức năng khác nhau. Theo kết quả nghiên cứu của các nhà tâm lí học Liên Xô: A. Abôđalov, V.A. Cancalic, N.V Cudomina, A.N. Leonchiev thì giao tiếp có thể chia thành các giai đoạn sau:

5.5.1. Giai đoạn định hướng trước khi thực hiện giao tiếp

Trong giai đoạn này, chủ thể giao tiếp mô hình hoá việc giao tiếp với đối tượng giao tiếp (chủ thể tiếp nhận thông tin) để chuẩn bị cho hoạt động sắp diễn ra. Do đó, họ phải xác định được mục đích và nhiệm vụ giao tiếp, hoàn cảnh tâm lí, đạo đức, những đặc điểm tâm lí lứa tuổi và cá nhân của đối tượng giao tiếp cũng như những đặc điểm nhân cách của chính bản thân mình; hệ thống các phương pháp được sử dụng trong quá trình giao tiếp.

5.5.2. Giai đoạn mở đầu của quá trình giao tiếp

Chức năng của giai đoạn này là nhận thức. Nghĩa là chủ thể giao tiếp sẽ trực tiếp tổ chức giao tiếp với đối tượng giao tiếp ngay khi tiếp xúc với họ; cụ thể hoá kế hoạch giao tiếp; các điều kiện giao tiếp và thực hiện giai đoạn khởi đầu giao tiếp trực tiếp. Nhiều thành tựu nghiên cứu ở trong và ngoài nước cho thấy, thường ở giai đoạn này ấn tượng về vẻ bề ngoài là quan trọng. Nhân dân ta cũng có câu: "Quen nhau tin dạ. Lạ tin quần áo".

Nhận thức cảm tính là hạt nhân của giai đoạn này. Khi chưa quen biết, những thông tin về nhận thức cảm tính như dáng người, nét mặt, đôi mắt, trang phục mang tính áp đặt... Các thông tin ban đầu phần lớn được thu nhận qua thị giác (mắt). Vì vậy, trong quản lí xã hội, người ta quy định sắc phục cho một số nghề nghiệp (quân đội, công an, hàng không, hải quân, đường sắt, bác sĩ...). Gần đây các trường trung học phổ thông (THPT), trường trung học cơ sở (THCS) cho các em mặc quần áo đồng phục đã tạo ra nét đẹp riêng, đặc trưng cho lứa tuổi học sinh.

Mục đích của giai đoạn này là phải tạo được sự thiện cảm của đối tượng giao tiếp. Muốn vậy, từ trang phục đến ánh mắt, nụ cười của chủ thể giao tiếp phải hiền dịu; cách đi đứng, nói năng, phong cách đĩnh đạc, đàng hoàng, tự tin để tạo cảm giác an toàn, tin tưởng cho đối tượng giao tiếp.

Muốn giai đoạn này diễn ra tốt đẹp, thông thường chủ thể giao tiếp cần giới thiệu vài nét về mình để làm quen với đối tượng giao tiếp, sau đó mới đến nội dung giao tiếp chính.

5.5.3. Giai đoạn điều chỉnh, điều khiển và phát triển quá trình giao tiếp

Mục đích giao tiếp được thể hiện trong giai đoạn này. Sự thành công hay thất bại của quá trình giao tiếp do giai đoạn này quyết định.

Ở giai đoạn này, chủ thể giao tiếp bộc lộ rõ bản chất của mình. Đối tượng giao tiếp (chủ thể tiếp nhận) nhận thức rõ mục đích, động cơ... của người giao tiếp với mình.

5.5.4. Giai đoạn kết thúc quá trình giao tiếp

Ở giai đoạn này, quá trình giao tiếp đã được thực hiện. Kết quả của quá trình này trở thành cơ sở để xây dựng mô hình giao tiếp cho hoạt động tiếp theo.

Muốn giao tiếp đạt kết quả thì hiểu mục đích, nội dung, cấu trúc phương tiện giao tiếp chưa đủ mà phải có được những kĩ năng, kĩ xảo, những "thủ thuật" giao tiếp.

5.5.5. Sự thống nhất các giai đoạn trong tình huống giao tiếp

Sự phân chia các giai đoạn của quá trình giao tiếp chỉ mang tính chất nghiên cứu, vạch ra các nội dung, nhiệm vụ cũng như đặc trưng tâm lí cơ bản của chủ thể giao tiếp và đối tượng giao tiếp ở mỗi giai đoạn. Thường thì ở giai đoạn mở đầu, cả hai bên (chủ thể và đối tượng giao tiếp) đều tỏ ra lúng túng nhất định, bởi cả hai đều chưa biết về nhau. Khi đã làm quen được với nhau thì tiến trình giao tiếp diễn ra thuận lợi hơn nhiều và quá trình giao tiếp thường kết thúc nhẹ nhàng mà vẫn đạt hiệu quả. Các giai đoạn này cùng thống nhất với nhau, tác động lẫn nhau.

Nếu định hướng chính xác, những thông tin ban đầu giúp chúng ta lựa chọn các phương án giao tiếp ứng xử phù hợp. Thực hiện trọn vẹn các nhiệm vụ giao tiếp thì giai đoạn kết thúc sẽ diễn ra tự nhiên và cả chủ thể lẫn đối tượng giao tiếp đều cảm thấy thoải mái. Chất lượng giáo dục, dạy học được nâng cao khi giáo viên để lại những ấn tượng tốt và đó là nền tảng cho quá trình giao tiếp tiếp theo. Mặc dù học sinh đã quen thuộc, nhưng mỗi lần tiếp xúc cũng cần có thông tin chính xác phục vụ cho nội dung và giao tiếp cụ thể. Không nên áp đặt các định kiến của chủ thể đối với đối tượng, vì quan hệ xã hội và tâm lí của họ biến đổi hằng ngày.

Các giai đoạn này bao giờ cũng thống nhất và tác động qua lại lẫn nhau trong một tình huống giao tiếp cụ thể. Qua quá trình giao tiếp, thầy cô mới hiểu rõ học sinh, thay đổi quan điểm, nhận xét, đánh giá lại học sinh.

Quá trình điều chỉnh, định hướng, đánh giá, nhận xét đối tượng xảy ra liên tục ở các giai đoạn giao tiếp. Trong mỗi tình huống giao tiếp, đối tượng lại bộc lộ một phần bản chất của mình.

Sẽ là ngộ nhận, chủ quan nếu chỉ qua một vài tình huống giao tiếp mà đánh giá nhân cách đối tượng giao tiếp. Nhưng nếu không có định hướng mô hình nhân cách của đối tượng giao tiếp, chủ thể giao tiếp sẽ sử dụng các phương pháp giao tiếp không phù hợp dẫn đến hiệu quả giao tiếp thấp so với yêu cầu.

Chương 6

CÁC HÌNH THỨC GIAO TIẾP VÀ PHƯƠNG TIỆN GIAO TIẾP

6.1. CÁC HÌNH THỨC GIAO TIẾP

Dựa trên những tiêu chí khác nhau, người ta phân ra các hình thức (loại) giao tiếp khác nhau.

6.1.1. Căn cứ vào phương thức giao tiếp

Giao tiếp được chia thành hai hình thức: trực tiếp và gián tiếp. Tuỳ từng loại giao tiếp mà có cấu trúc tâm lí hay kết quả khác nhau.

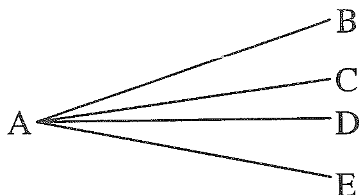
– Trong giao tiếp trực tiếp, hai người nói chuyện trực tiếp mặt đối mặt với nhau. Trong quá trình giao tiếp, ngoài việc sử dụng ngôn ngữ còn có những biểu hiện của cử chỉ, điệu bộ, nét mặt. Kết quả giao tiếp được biết ngay, mức độ giao tiếp có thể ít. Để tăng yếu tố trực tiếp, người ta đã sáng chế ra điện thoại, truyền hình và lập các cầu truyền hình giữa các vùng, các nước trên thế giới.

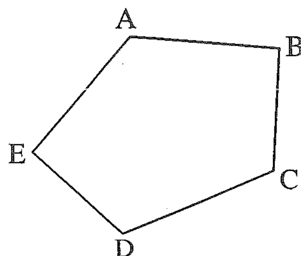
– Giao tiếp gián tiếp: giao tiếp qua thư từ, phương tiện kĩ thuật hoặc có khi qua ngoại cảm, thần giao cách cảm...

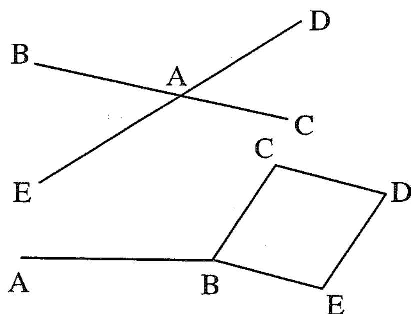
6.1.2. Căn cứ vào thành phần tham gia

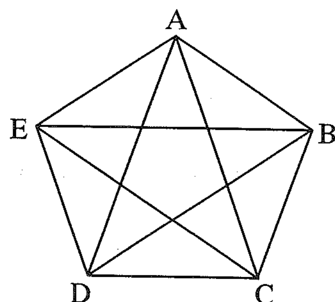
Người ta phân chia giao tiếp thành các loại sau:

– *Giao tiếp giữa một cá nhân với một hay nhiều cá nhân khác.* Ví dụ: Giao tiếp giữa cá nhân A với các cá nhân B, C, D, E có thể theo sơ đồ sau:









– *Giao tiếp giữa một cá nhân với một nhóm*. Ví dụ như giao tiếp giữa một giáo viên với các học sinh của cả lớp học.

– *Giao tiếp giữa một nhóm này với một nhóm khác*. Đây là hình thức giao tiếp hết sức phức tạp. Ví dụ: giao tiếp diễn ra trong buổi kết nghĩa của lớp học với một tổ sản xuất của xí nghiệp.

6.1.3. Căn cứ vào quy cách giao tiếp

Người ta chia giao tiếp thành giao tiếp chính thức (hay chính thống) và giao tiếp không chính thức (còn gọi là giao tiếp thân mật).

– *Giao tiếp chính thức* là giao tiếp giữa hai hay một số người đang thực hiện một chức trách nhất định ở cơ quan hay công xưởng... Ví dụ: Giao tiếp giữa người nhận bưu kiện và nhân viên bưu điện, giữa hiệu trưởng và giáo viên khi giải quyết công việc ở trường học. Phương tiện và cách thức của loại giao tiếp này thường theo một quy ước nhất định, thậm chí được thể chế hoá như trong buổi giao tiếp ngoại giao của Nhà nước. Mục đích của giao tiếp chính thức là thông báo, truyền đạt theo nghĩa của ngôn ngữ dùng để giao tiếp.

– *Giao tiếp không chính thức* là giao tiếp giữa hai hay nhóm người dựa vào những hiểu biết về nhân cách của nhau. Mục đích của giao tiếp này là để đồng cảm, chia sẻ ngọt bùi với nhau (giao tiếp trong gia đình, trong nhóm bạn bè...).

Trong giao tiếp trực tiếp, bộ mặt bên ngoài của con người: quần áo và cách ăn mặc, cung cách cư xử (thô lỗ hay tế nhị...); tướng mạo và những gì bổ sung cho tướng mạo như những nét điển hình trong giải phẫu (nốt ruồi, sẹo...) và sự điểm trang (dùng son phấn) có ý nghĩa lớn trong quá trình giao tiếp. Trước hết, chúng ta thấy quần áo và cách ăn mặc là một loại tín hiệu thông báo giao tiếp. Quần áo là một chỉ số nói lên tuổi tác, nghề nghiệp, tầng lớp xã hội hay hoàn cảnh của đối tượng giao tiếp. Nhìn vào quần áo ta có thể biết người đang giao tiếp với mình là anh công an hay bộ đội hoặc một diễn viên... Ngày xưa, ở châu Âu, người ta quy định quần áo cho từng lớp người trong xã hội. Ngày nay, không có quy định quần áo cho từng lớp người (trừ bộ đội, công an, nhân viên ngành đường sắt, bác sĩ trong bệnh viện...) nên chúng ta khó nhận ra được người giao tiếp thuộc tầng lớp nào, nhưng khi mặc mỗi kiểu quần áo đòi hỏi phải có những hành vi tương ứng. Ví dụ: người mặc quân phục phải có thái độ nghiêm trang, người mặc áo tang (người phương Tây mặc quần áo đen, người phương Đông mặc màu trắng) thì không được phép cười đùa.

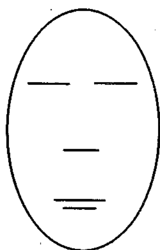
Cách đối xử của một người nói lên người đó có giáo dục và có văn hoá hay không, nói lên tính cách của người đó và qua đó có thể thấy thái độ của người ấy đối xử với những người khác như thế nào.

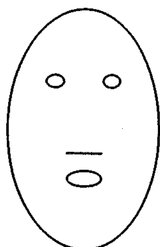
Như vậy, rõ ràng dáng vẻ bề ngoài có vai trò quan trọng trong quá trình giao tiếp, đặc biệt trong lần giao tiếp đầu tiên và khi muốn thiết lập một quan hệ tình cảm nào đó. Vì bộ mặt bên ngoài quyết định ấn tượng ban đầu và quyết định mối quan hệ tiếp theo, phương ngôn có câu:

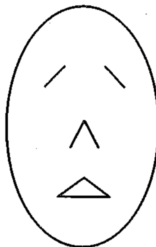
"Gặp nhau nhìn quần áo,
Tiễn nhau nhìn tâm hồn".

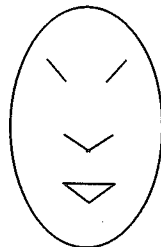
Điều đó cho thấy việc ăn mặc sạch, đẹp, đứng đắn trong giờ lên lớp đầu tiên của người giáo viên là rất quan trọng.

Nét mặt chính là sự biến đổi của vẻ mặt con người lúc giao tiếp. Dưới đây là hình vẽ mô tả nét mặt buồn (c) hay tức giận (d), bình thường (a), ngạc nhiên (b):


a


b


c


d

Điệu bộ là những động tác được hình thành trong điều kiện xã hội để biểu đạt những trạng thái bên trong của con người nên nó có tính lịch sử xã hội và có sự khác nhau giữa các nền văn hoá. Ví dụ: cùng là một nụ cười nhưng lại mang ý nghĩa khác nhau ở từng dân tộc hay từng nền văn hoá cụ thể: người châu Á coi nụ cười là lời chào, sự tán thành chứ chưa hẳn bày tỏ niềm vui như người châu Âu.

Phương tiện phi ngôn ngữ còn có những cảm giác đụng chạm cơ bắp như ôm hôn, bắt tay và các hình thức mô tả bằng hình tượng. Ngoài ra, khoảng cách giữa hai người giao tiếp gần hay xa cũng nói lên mức độ quan hệ thân mật hay xa lánh giữa họ.

Trong thực tế hằng ngày, ngôn ngữ và phi ngôn ngữ luôn luôn kết hợp chặt chẽ với nhau trong quá trình giao tiếp.

6.2. CÁC PHƯƠNG TIỆN GIAO TIẾP

6.2.1. Ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp chỉ có ở con người

Phương tiện giao tiếp đặc trưng cho con người là ngôn ngữ. Trong tâm lí học, người ta khẳng định rằng nếu nội dung của lời nói tác động vào ý thức thì ngữ điệu của nó tác động mạnh mẽ đến tình cảm con người. Về điều này, nhà sư phạm lỗi lạc Liên Xô Xukhomlinxki đã viết: *Từ tác động mạnh mẽ nhất đến trái tim, nó có thể trở nên mềm mại như bông hoa đang nở và nước thần, chuyển thành niềm tin và sự đôn hậu, một từ thông minh và hiền hoà tạo thành niềm vui, một từ ngu xuẩn hay tàn ác, thiếu suy nghĩ và không lịch sự, thiếu tin tưởng, cổ vũ sẽ làm giảm sức mạnh của tâm hồn*. Vì vậy, việc lựa chọn các từ ngữ một cách có văn hoá, có giáo dục là rất quan trọng trong giao tiếp. Mặt khác, ngữ điệu phát ra các từ đó cũng không kém ý nghĩa, thậm chí nó làm tăng hoặc giảm sự sâu sắc của từ. Trong giao tiếp phải chọn những từ "đắt" và biết biểu hiện ngữ điệu phù hợp với những tình huống giao tiếp nhất định.

Trong dân gian có câu ca dao rất phù hợp với nhận định trên:

Lời nói chẳng mất tiền mua,
Lựa lời mà nói cho vừa lòng nhau.

6.2.1.1. Khái niệm chung về ngôn ngữ

Cùng với lao động, ngôn ngữ là một trong những yếu tố quyết định quá trình phát triển lịch sử loài người và sự phát triển của mỗi cá nhân. Nhờ ngôn ngữ mà con người thiết lập được sự giao tiếp. Trong giao tiếp, con người sử dụng các phương tiện ngôn ngữ và các phương tiện phi ngôn ngữ, trong đó phương tiện ngôn ngữ là chủ yếu để trao đổi thông tin cho nhau.

a) Khái niệm ngôn ngữ

Ngôn ngữ gắn liền với cuộc sống của từng con người như cơm ăn, nước uống, không khí để thở. Ai cũng phải sử dụng ngôn ngữ, song xác định thế nào là ngôn ngữ quả không phải dễ.

Để tránh những bàn cãi làm xa rời mục đích chủ yếu của giáo trình, chúng tôi tán thành quan niệm: *Ngôn ngữ là hệ thống tín hiệu dùng để tư duy và giao tiếp xã hội.*

b) Các đặc điểm của ngôn ngữ

– *Tính hệ thống của ngôn ngữ:* Ngôn ngữ là một hệ thống phức tạp, bao gồm nhiều hệ thống thành viên ở các cấp độ khác nhau. Các yếu tố tiêu biểu của hệ thống ngôn ngữ là đơn vị ở nhiều cấp độ khác nhau: âm vị, hình vị, từ, câu, đoạn văn, văn bản. Các đơn vị đó được tổ chức, sắp xếp thành một chỉnh thể bằng nhiều mối quan hệ khác nhau (cấu trúc của hệ thống). Đó là các quan hệ: quan hệ ngang (tuyến tính), quan hệ dọc (hình tuyến), quan hệ cấp độ (quan hệ bao hàm và quan hệ thành tố)...

– *Tính tín hiệu:* Ngôn ngữ có chức năng chủ yếu làm công cụ để giao tiếp và tư duy. Để đảm nhận chức năng này, ngôn ngữ được tạo thành bởi các tín hiệu. Tín hiệu ngôn ngữ gồm hai mặt: cái biểu hiện (hình thức) và cái được biểu hiện (nội dung ý nghĩa). Hình thức của tín hiệu ngôn ngữ là âm thanh và chữ viết. Nội dung ý nghĩa của tín hiệu ngôn ngữ chính là ngữ nghĩa của chúng. Trong ngôn ngữ, đơn vị tín hiệu tiêu biểu nhất là từ. Từ có hình thức (âm thanh, chữ viết) và có ý nghĩa (tên gọi, quan niệm, sắc thái, tình cảm, cảm xúc...).

– *Ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp và tư duy.* Chính vì để thoả mãn chức năng này mà ngôn ngữ hình thành và phát triển.

Loài người có nhiều ngôn ngữ khác nhau: tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Đức, tiếng Nga, tiếng Hán, tiếng Việt... Mỗi một dân tộc có

ngôn ngữ riêng để giao tiếp giữa các thành viên và để phục vụ cho quá trình tư duy.

c) Khái niệm lời nói

Lời nói là sản phẩm được tạo ra trong quá trình giao tiếp bằng ngôn ngữ của mỗi cá nhân. Có lời nói miệng (âm thanh) và lời nói viết (chữ viết). Bởi lời nói là sự vận dụng ngôn ngữ nên nó phải tuân theo các quy luật chung của ngôn ngữ. Có như vậy, các thành viên trong cộng đồng mới hiểu được nhau. Vì lời nói là sản phẩm của cá nhân nên nó còn mang các dấu ấn của cá nhân (trình độ, thói quen, trạng thái, cảm xúc...).

Mặt khác, người ta giao tiếp với nhau cũng nhờ lời nói nên lời nói vừa là sản phẩm lại vừa là phương tiện để giao tiếp.

6.2.1.2. Các dạng hoạt động ngôn ngữ

Tuỳ tác dụng và biểu hiện, ngôn ngữ chia thành hai loại: *ngôn ngữ bên ngoài* và *ngôn ngữ bên trong*.

a) Ngôn ngữ bên ngoài

Ngôn ngữ bên ngoài là dạng ngôn ngữ được thể hiện tường minh ra bên ngoài bằng âm thanh hoặc chữ viết để tiến hành giao tiếp giữa các chủ thể. Ngôn ngữ bên ngoài có hai dạng: *ngôn ngữ nói* và *ngôn ngữ viết*.

– Ngôn ngữ nói

Là ngôn ngữ hướng vào người khác, biểu hiện bằng âm thanh và được tiếp nhận bằng thính giác (bằng tai nghe), gồm ngôn ngữ đối thoại và độc thoại.

+ Ngôn ngữ đối thoại là ngôn ngữ diễn ra ở một người hay một số người khác, trong đó khi người này nói thì người khác nghe và ngược lại. Vai trò chủ thể giao tiếp luôn thay đổi, khi người này là chủ thể thì người kia là đối tượng giao tiếp và ngược lại.

Do đối thoại trực tiếp mặt đối mặt nên ngoài việc sử dụng phương tiện ngôn ngữ còn có những phương tiện phi ngôn ngữ. Vì vậy, trong quá trình giao tiếp, chủ thể phải biết cách diễn đạt bằng lời nói và phải biết nghe, biết theo dõi trên nét mặt, cử chỉ của người giao tiếp, phán đoán tâm trạng của người đó và tự điều chỉnh tâm lí của mình.

+ *Ngôn ngữ độc thoại* là ngôn ngữ mà người nói nói cho một hay số đông người nghe mà không có chiều ngược lại một cách trực tiếp. (Ví dụ: Nói chuyện thời sự, phổ biến khoa học cho một trường học hay một cơ quan, xí nghiệp...). Ngôn ngữ này đòi hỏi người nói phải có sự chuẩn bị trước về dàn ý, nội dung và phải tìm hiểu về đặc điểm, về trình độ, tầng lớp xã hội, lứa tuổi..., của đối tượng sẽ nghe mình nói. Vì ngôn ngữ phát đi chỉ có một chiều từ người nói cho nên phải được gọt giũa chính xác, rõ ràng, đúng quy tắc ngữ pháp và phải có sự tập trung chú ý ở cả hai phía người nói lẫn người nghe. Ví dụ: lời phát biểu của đại biểu trong buổi mít tinh, lời của phát thanh viên trên đài phát thanh và truyền hình, bài giảng lí thuyết của giáo viên lên lớp...

– *Ngôn ngữ viết*

Ngôn ngữ viết ra đời muộn hơn ngôn ngữ nói, biểu hiện bằng chữ viết và được thu thập bằng thị giác (mắt).

Ngôn ngữ viết có đặc điểm riêng là ngoài yêu cầu chặt chẽ về ngữ pháp còn yêu cầu về chính tả. Nó cũng chia thành ngôn ngữ đối thoại và ngôn ngữ độc thoại (đọc sách, báo).

Thông thường, nếu so sánh với ngôn ngữ nói thì ngôn ngữ viết cho phép liên lạc giữa con người với nhau trong những khoảng cách rất lớn về không gian và thời gian. Tuy nhiên, nhờ có các phương tiện kĩ thuật hiện đại, ngày nay, ngôn ngữ nói cũng có thể

giúp con người liên lạc với nhau trong những khoảng cách rất xa (điện thoại, truyền hình, internet...).

b) Ngôn ngữ bên trong

Ngôn ngữ bên trong là dạng đặc biệt của ngôn ngữ, là loại ngôn ngữ chưa bộc lộ ra ngoài bằng các phương tiện vật chất. Ngôn ngữ bên trong là vỏ từ ngữ của tư duy, của ý thức. Ngôn ngữ bên trong có đặc điểm là không phát lên thành tiếng, bao giờ cũng ở dạng rút gọn. Khi chúng ta nghĩ thầm trong óc hay đọc sách bằng mắt thì nhanh hơn nhiều khi phải nói hay viết ra. Ngôn ngữ bên trong thật sự dành cho bản thân mình. Nó đóng vai trò rất quan trọng, vì là phương tiện của hoạt động nhận thức, là phương tiện điều chỉnh tình cảm và ý chí của con người, đồng thời cũng là phương tiện để tự giáo dục (tự nhủ thầm mình hành động thế nào cho đúng lẽ phải).

Ngôn ngữ bên ngoài và ngôn ngữ bên trong có mối quan hệ rất chặt chẽ với nhau.

6.2.1.3. Những đặc điểm cá nhân về ngôn ngữ

Như đã nói ở trên, khi sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp, một mặt các chủ thể phải tuân thủ những quy tắc, chuẩn mực chung của ngôn ngữ đã được cộng đồng chấp nhận, mặt khác cũng để lại nhiều dấu ấn cá nhân trong quá trình giao tiếp. Sau đây là một số biểu hiện cơ bản:

– Tính cởi mở là sự thể hiện mạnh mẽ về nhu cầu giao tiếp. Người có đặc điểm này thường hay ngao du, tiếp xúc, trao đổi tâm tư tình cảm với người khác và thường có sự phong phú thực sự về nội tâm.

– Tính kín đáo: Người có tính kín đáo thường ít bộc lộ tâm tư tình cảm, kinh nghiệm với người khác do không có nhu cầu giao tiếp hoặc không quen tiếp xúc với nhiều người.

– Tính đa ngôn được thể hiện ở chỗ cá nhân không tự chủ, không kiềm chế được hoạt động ngôn ngữ, do đó nói nhiều và không có sự lựa chọn cần thiết, đồng thời, ít hoặc không nghe được lời của đối tượng giao tiếp với mình.

– Tính hùng biện ở cá nhân có đặc điểm nổi bật là sự thống nhất giữa ý chí và lời nói. Mục đích giao tiếp thể hiện một cách rõ ràng, sinh động, giàu hình ảnh và đầy sức thuyết phục trong lời nói.

6.2.2. Giao tiếp phi ngôn ngữ

Giao tiếp phi ngôn ngữ là giao tiếp không dùng ngôn ngữ. Loại giao tiếp này còn gọi là giao tiếp bằng ngôn ngữ tứ chi, là điệu bộ, cử chỉ, tư thế, hành vi, ánh mắt, nụ cười... Phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp thường xuyên xảy ra trong giao tiếp nói chung và giao tiếp giữa giáo viên với học sinh, giao tiếp giữa cán bộ quản lí với nhân viên nói riêng. Sự vận động tứ chi, các bộ phận trên cơ thể mang nhiều thông tin nhưng chỉ mang ý nghĩa định hướng mà thiếu sự chính xác, rành mạch. Cùng một điệu bộ, cử chỉ nhưng ở những tình huống, đối tượng giao tiếp khác nhau lại mang nội dung biểu cảm khác nhau.

Ví dụ: Người Nhật cúi gập người khi chào; người phương Tây hay bắt tay, ôm hôn khi chào; có dân tộc gặp nhau lại chào bằng cách cọ mũi, gật đầu là đồng ý, lắc đầu là phản đối – không tán thành...

Như vậy, phương tiện phi ngôn ngữ trong giao tiếp có vai trò, ý nghĩa không kém phần quan trọng so với phương tiện ngôn ngữ.

Phương tiện phi ngôn ngữ trong giao tiếp có thể phân chia theo hệ thống: nét mặt, cử chỉ, điệu bộ hành vi.

Giao tiếp qua nét mặt

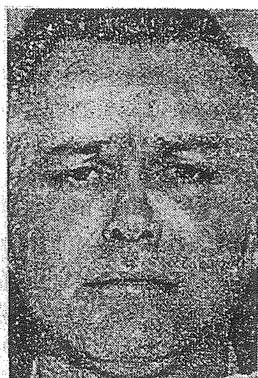
Đây có lẽ là khu vực đơn giản và ít mâu thuẫn nhất. Nhiều người cho rằng giao tiếp có thể được thực hiện thông qua nét mặt nhưng nó diễn ra như thế nào thì chưa mấy ai nghiên cứu.

Sau đây là một số hình ảnh nét mặt biểu hiện các trạng thái tâm lí trong giao tiếp để chúng ta quan sát, nhận xét và phán đoán trạng thái tâm lí của chủ thể giao tiếp.

(Dụng cụ: Bộ ảnh chuẩn của E.I. Zard)



(1)



(2)



(3)



(4)


(5)


(6)


(7)


(8)

Bộ mặt của con người có nhiều cơ quan cảm giác như thị giác (mắt), khứu giác (mũi), môi, miệng, (cơ quan xúc giác có độ nhạy cảm cao), và nhiều bộ phận khác. Chúng được vận động bởi 200 cơ khác nhau. Sự phối hợp vận động của các cơ, các giác quan, các bộ phận trên mặt tạo thành nhiều điệu bộ mặt mang trạng thái xúc cảm khác nhau. Đacuyn, Enconin, Phriozen cho rằng nét mặt con người biểu lộ sáu loại cảm xúc: vui mừng, ngạc nhiên, sợ hãi, tức giận, ghê tởm, quan tâm. Ở Việt Nam, khi nói đến cảm xúc, ngoài sáu loại trên, các nhà nghiên cứu còn bổ sung thêm cảm xúc buồn. Sự biểu lộ trạng thái tâm lí trên nét mặt con người rất phức tạp,

phụ thuộc vào độ tuổi, giới tính, nghề nghiệp, cá tính của mỗi người, phong tục tập quán...

Theo H.M. Peicacob (1977), người có nét mặt căng thẳng là người dứt khoát, trực tính; người có nét mặt mềm mại ở vùng môi miệng thì hoà nhã, thân mật, biết vui đùa và dễ thích nghi. Thực nghiệm của Enconin và Phriozen cho thấy, khuôn mặt hiền từ và nụ cười trên môi dễ chiếm được lòng tin của người khác. Nét mặt mang giá trị giao tiếp rất đa dạng và phong phú.

Một nhà ngôn ngữ học nước ngoài đã tổng kết thành công thức: Sự thể hiện tình cảm bằng từ ngữ (7%) + ngữ điệu (38%) + nét mặt (55%). Trong nét mặt có hai thành phần nổi bật là ánh mắt và nụ cười.

Những lúc ngủ thì không có sự giao tiếp người – người, chỉ khi thức mới có. Bác Hồ sinh thời đã viết:

Ngủ thì ai cũng như lương thiện

Tỉnh dậy phân ra kẻ dữ, hiền...

Nhờ có năng lực biểu cảm qua nét mặt mà tiến trình giao tiếp ngày càng nhạy cảm, tinh tế và sâu sắc hơn.

Qua thực nghiệm khoa học và quan sát trong đời sống thực tế, người ta nhận thấy: thầy cô có nét mặt dịu hiền, cởi mở, vui tươi thường đem lại bầu không khí tốt, tạo cảm giác an toàn cho học sinh. Ngược lại, giáo viên có nét mặt buồn rầu, căng thẳng, bực tức, tạo ra bầu không khí tâm lí nặng nề cho đối tượng giao tiếp (cán bộ nhân viên hoặc học sinh).

Nhà tâm lí học Nga X.R. Tankelevich đã tìm thấy trong tác phẩm của đại văn hào L.N. Tônxtôi có tới 85 ánh mắt phản ánh các nội dung tâm lí khác nhau. Đôi mắt là cửa sổ của tâm hồn. Năm 1975, Hetxơ bằng thực nghiệm của mình đã nhận xét: khi người ta

vui thì con ngươi mở rộng, khi giận giữ thì con ngươi thu hẹp lại. Ánh mắt còn biểu hiện nét tính cách của con người.

Ánh mắt thể hiện cách thức giao tiếp:

– Tín hiệu về sự đồng ý hay không đồng ý.

– Tín hiệu về tình cảm (yêu, thích hoặc ghét, chê).

– Tín hiệu về mức độ nhận thức (hiểu hay chưa hiểu).

– Tín hiệu về nhu cầu, lòng mong muốn.

– Tín hiệu về điều chỉnh hành vi, thái độ của hai bên.

Kết quả nghiên cứu của các nhà khoa học thừa nhận rằng: trong số các giác quan của con người, đôi mắt có thể chuyển tải lượng thông tin nhiều nhất (trên 80%) và có sức chuyển tải lớn nhất.

Những khái niệm như thông hiểu, ngầm bảo, cảm thông đều thể hiện qua sự truyền cảm của đôi mắt.

Theo nhà nghiên cứu ngôn ngữ cơ thể Macxin Fiel, có tám kiểu ánh mắt biểu lộ những cảm xúc nội tâm của con người. Ví dụ: Khi con người ưu tư, ánh mắt đăm đắm xa vắng, cho thấy người đó đang nghĩ ngợi mông lung về chuyện gì đó. Nếu người đối thoại mà có ánh mắt như thế thì chủ thể giao tiếp sẽ không nghe những gì người khác nói.

Hoặc khi bối rối: ánh mắt hơi nghiêng về một hướng, hai đầu lông mày hơi nhíu lại. Người có ánh mắt này đang gặp vấn đề rắc rối và đang tìm cách vượt qua.

Khi con người cảm thấy hạnh phúc thì ánh mắt long lanh, hơi khép lại mơ màng. Người có ánh mắt như vậy thì tâm trạng luôn hưng phấn, vui sướng và đối với họ mọi sự vật, hiện tượng xung quanh (thế giới khách quan) đều trở nên tươi đẹp, đáng yêu.

Hoạt động giao tiếp là hoạt động đặc trưng của con người nhằm trao đổi thông tin, tư tưởng, tình cảm và tạo lập các mối quan hệ. Hoạt động giao tiếp gồm hai hoạt động tương tác: tiếp nhận lời nói và tạo lập lời nói (đọc, nghe, nói, viết). Phương tiện chủ yếu để hoạt động giao tiếp là ngôn ngữ. Ngoài ra, trong giao tiếp người ta còn có thể kết hợp các phương tiện phi ngôn ngữ (nét mặt, cử chỉ, điệu bộ...).

Nhờ hoạt động giao tiếp mà con người hiểu nhau, cùng thống nhất ý chí và hành động. Giao tiếp là hoạt động đảm bảo cho mọi hoạt động khác của con người được tiến hành thuận lợi, đạt kết quả.

Chương 7

CÁC NHÓM KĨ NĂNG GIAO TIẾP

Kĩ năng giao tiếp là khả năng nhận thức nhanh chóng những biểu hiện bên ngoài và những biểu hiện tâm lí bên trong của đối tượng và bản thân của chủ thể giao tiếp; là khả năng sử dụng hợp lí các phương tiện ngôn ngữ và phi ngôn ngữ, biết cách tổ chức điều chỉnh, điều khiển quá trình giao tiếp nhằm đạt được mục đích giao tiếp.

Kĩ năng giao tiếp là hệ thống những thao tác, cử chỉ, điệu bộ, hành vi (kể cả hành vi ngôn ngữ) được chủ thể giao tiếp phối hợp hài hoà, hợp lí nhằm bảo đảm đạt kết quả cao trong hoạt động giao tiếp, với sự tiêu hao năng lượng tinh thần và cơ bắp ít nhất, trong những điều kiện thay đổi.

Kĩ năng giao tiếp thực chất là sự phối hợp phức tạp giữa những chuẩn mực hành vi xã hội của cá nhân với sự vận động của cơ mắt, ánh mắt, nụ cười (vận động môi, miệng), tư thế đầu, cổ, vai, tay, chân đồng thời với ngôn ngữ nói, viết của chủ thể giao tiếp. Sự phối hợp hài hoà, hợp lí giữa các vận động mang một nội dung tâm lí nhất định, phù hợp với mục đích, ngôn ngữ và nhiệm vụ giao tiếp cần đạt được của chủ thể giao tiếp.

Kĩ năng giao tiếp được hình thành qua các con đường:

– Những thói quen ứng xử được xây dựng trong gia đình.

– Do vốn sống kinh nghiệm cá nhân qua tiếp xúc với mọi người, trong các quan hệ xã hội.

– Rèn luyện trong môi trường qua các lần thực hành giao tiếp.

Kĩ năng giao tiếp bao gồm nhiều nhóm kĩ năng. Dựa trên các tiêu chí khác nhau, mỗi người có cách phân nhóm kĩ năng giao tiếp khác nhau.

V.P. Dakharov dựa vào trật tự các bước tiến hành của một pha giao tiếp cho rằng, để có năng lực giao tiếp, cần có các kĩ năng sau:

– Kĩ năng thiết lập mối quan hệ trong giao tiếp.

– Kĩ năng biết cân bằng nhu cầu của chủ thể và đối tượng giao tiếp.

– Kĩ năng nghe và biết lắng nghe.

– Kĩ năng tự chủ cảm xúc và hành vi.

– Kĩ năng tự kiềm chế và kiểm tra đối tượng giao tiếp.

– Kĩ năng diễn đạt dễ hiểu, ngắn gọn, mạch lạc.

– Linh hoạt mềm dẻo trong giao tiếp.

– Kĩ năng điều khiển quá trình giao tiếp.

Ông đã xây dựng trắc nghiệm thăm dò những kĩ năng giao tiếp nhằm phát hiện những khả năng tiềm tàng về giao tiếp của mỗi người.

Theo A. Cubanova và M. Rakhmatulia, một quá trình giao tiếp sư phạm gồm ba thành phần lớn tham gia:

– Nhóm các kĩ năng định hướng trước khi giao tiếp sư phạm.

– Nhóm các kĩ năng tiếp xúc xảy ra trong quá trình giao tiếp sư phạm.

– Nhóm các kĩ năng độc đáo hướng quá trình giao tiếp sư phạm đến các định hướng giá trị khác nhau mà giáo viên cần hướng đến.

Theo hai tác giả này thì các kĩ năng trong các thành phần trên bao gồm: kĩ năng nhìn thấy, nghe được các trạng thái của học sinh; kĩ năng tiếp xúc, hiểu biết lẫn nhau; kĩ năng tổ chức, điều khiển quá trình giao tiếp.

Theo các nhà tâm lí học Xô viết: A.A. Bôđalov, V.A. Cancalic, N.V. Cudomina, A.N. Leonchiev thì giao tiếp sư phạm có thể chia thành một số giai đoạn sau đây:

– *Giai đoạn định hướng đầu tiên:* tìm hiểu đối tượng giao tiếp (từng cá nhân học sinh, cán bộ...) điều khiển các buổi sinh hoạt... Biết vận dụng phong cách giao tiếp nói chung của bản thân vào giao tiếp trong một giờ học cụ thể hoặc một buổi làm việc.

– *Giai đoạn thứ hai là tạo ra bầu không khí giao tiếp ban đầu thuận lợi.* Trong giai đoạn này một việc hết sức có ý nghĩa là làm sao tạo ra được ấn tượng ban đầu chân thật, mạnh mẽ, có thể để lại dấu ấn tốt đẹp cho quá trình giao tiếp.

– *Giai đoạn thứ ba là giai đoạn "thăm dò tâm hồn của đối tượng"*. Ví dụ, trước khi trình bày một vấn đề nào đó hoặc một bài giảng, giáo viên, cán bộ quản lí cần tưởng tượng ra lớp học, dự kiến tình huống giao tiếp với học sinh, với cán bộ của mình; dự báo trước việc họ sẽ tiếp thu ý kiến của mình như thế nào. Đây là giai đoạn cuối cùng của thời kì chuẩn bị, giai đoạn bắt đầu cuộc giao tiếp. Cần chuẩn bị một tình huống sao cho đối tượng chú ý vào giao tiếp, người thầy giáo, người cán bộ quản lí hiểu được tâm trạng học sinh, cán bộ của mình..., hai bên hiểu nhau. Điều đó đảm bảo cho một pha giao tiếp sư phạm nói riêng, cho cả quá trình giảng dạy, giáo dục nói chung đạt kết quả.

– *Giai đoạn thu hút sự chú ý của học sinh:* Đây là một loại thao tác giao tiếp cần thiết (như cách nói, cách im lặng giữa chừng...).

– *Giai đoạn cuối cùng là giao tiếp ngôn từ, trình bày bài giảng, bài nói chuyện, truyền thụ tri thức*. Đây là giai đoạn trọng điểm, hạt nhân của quá trình giao tiếp. Mỗi giai đoạn đòi hỏi một số kĩ năng, ví dụ: Khi nói, cần có ngôn ngữ rõ ràng, chính xác,

biểu cảm... Cancalic nói rằng, ở đây có cả "kĩ năng làm cho học sinh nhìn thấy điều nghe thấy".

Căn cứ vào quá trình diễn biến của một pha giao tiếp, có thể chia thành ba nhóm khác nhau:

– Nhóm kĩ năng định hướng.

– Nhóm kĩ năng định vị.

– Nhóm kĩ năng điều chỉnh, điều khiển.

7.1. NHÓM KĨ NĂNG ĐỊNH HƯỚNG

Nhóm kĩ năng này được biểu hiện ở khả năng dựa vào sự biểu cảm, ngữ điệu, thanh điệu của ngôn ngữ, cử chỉ, động tác, thời điểm và không gian giao tiếp để phán đoán chính xác về nhân cách cũng mối quan hệ giữa chủ thể (giáo viên, cán bộ lãnh đạo) và đối tượng (học sinh, cán bộ) giao tiếp. Nhóm kĩ năng này còn được phân chia nhỏ hơn thành những kĩ năng: đọc trên nét mặt, cử chỉ, hành động, lời nói và kĩ năng chuyển từ tri giác cái bên ngoài đến cái bên trong của nhân cách con người.

7.1.1. Kĩ năng đọc trên nét mặt, cử chỉ, hành vi, lời nói

Nhờ tri giác tinh tế và nhạy bén các trạng thái tâm lí qua nét mặt, cử chỉ, ngữ điệu, âm điệu của lời nói mà chủ thể giao tiếp (giáo viên, cán bộ quản lí) phát hiện chính xác và đầy đủ thái độ của đối tượng. Ngôn ngữ diễn tả tình cảm hay còn gọi là ngôn ngữ biểu cảm rất phong phú. Nó thể hiện tính cách, trí tuệ, tình cảm, ý chí của con người: tính chủ động hay thụ động, tính chân thành hay giả dối, tính tin tưởng hay hoài nghi... tất cả đều in dấu trong giọng nói và nhịp điệu của lời nói. Ví dụ: Khi xúc động giọng nói hổn hển, lời nói ngắt quãng; khi vui vẻ thì tiếng nói trong trẻo, nhịp nói nhanh; khi buồn giọng trầm và nhịp chậm; khi ra lệnh giọng cương quyết, sắc, gọn... Trạng thái xúc cảm cũng thường được biểu hiện ở

nét mặt, cử chỉ, hành vi... Ví dụ: khi sợ hãi, mặt người ta trở nên tái nhợt, hành động bị gò bó; khi bối rối thì xấu hổ, mặt đỏ bừng, toát mồ hôi...

Những động tác biểu cảm không chỉ thể hiện ở các cơ mặt mà còn ở các cơ bắp khác trong cơ thể, như chúng ta thường nắm chặt tay hoặc vung tay khi tức giận. Tri giác (nhìn, nghe...) những biểu hiện xúc cảm bên ngoài là cần thiết, song điều quan trọng hơn là biết dựa vào đó để nhận xét, đánh giá và phán đoán đúng nội tâm của đối tượng giao tiếp, nghĩa là chuyển từ tri giác bên ngoài vào nhận biết bản chất bên trong của nhân cách.

7.1.2. Kĩ năng chuyển từ sự tri giác bên ngoài vào nhận biết bản chất bên trong của nhân cách

Sự biểu hiện các trạng thái tâm lí của con người qua ngôn ngữ và điệu bộ rất phức tạp, vì cùng một trạng thái cảm xúc lại có thể biểu lộ ra bằng ngôn ngữ, điệu bộ khác nhau và ngược lại, sự biểu hiện ở bên ngoài như nhau có thể lại là biểu hiện cảm xúc, tâm trạng khác nhau. Ví dụ: người giáo viên đang có tâm trạng buồn nhưng không muốn ảnh hưởng đến học sinh, đến người khác nên đã tự kiềm chế để tạo không khí vui vẻ trong giờ làm việc. Tuy nhiên, nhờ có những dấu hiệu biểu hiện chung nhất về xúc cảm qua biểu hiện bên ngoài mà người ta vẫn có thể phán đoán đúng các trạng thái và đặc điểm tâm lí của đối tượng giao tiếp.

7.1.3. Kĩ năng định hướng (gồm định hướng trước khi tiếp xúc và định hướng trong quá trình tiếp xúc với đối tượng giao tiếp)

– Định hướng trước khi tiếp xúc là sự cần thiết trước khi tiếp xúc với bất kì đối tượng giao tiếp nào. Cổ nhân đã dạy: "Biết người biết ta, trăm trận trăm thắng"; K.Đ. Usinxki, nhà giáo dục Nga cũng

đã từng nói: "Muốn giáo dục con người đầy đủ phải hiểu đầy đủ về con người".

Khi tiếp xúc với bất kì một học sinh, một người nào cũng cần có những thông tin cần thiết về con người đó. Ví dụ: tên em học sinh, tên người đó là gì, làm gì, ở đâu, những nét chính về tình hình học tập, đạo đức hiện nay có nhu cầu hay vấn đề gì, gia đình sinh sống bằng nghề gì, hoàn cảnh gia đình như thế nào... Những thông tin này rất cần thiết để thầy cô, người lãnh đạo có thể phác thảo chân dung của học sinh, cán bộ mà mình cần tiếp xúc. Đối với tập thể học sinh, cán bộ cũng tương tự như vậy.

Thực chất, kĩ năng định hướng này là khả năng phác thảo chân dung tâm lí của đối tượng cần tiếp xúc để thực hiện mục đích. Việc phác thảo chân dung tâm lí đối tượng giao tiếp để có sự ứng xử phù hợp nhằm đạt được hiệu quả trong giao tiếp.

Định hướng trước khi tiếp xúc là cơ sở để chủ thể giao tiếp khi bắt đầu giao tiếp có được một thái độ thiện cảm, tự tin, tạo cảm giác thoải mái cho đối tượng giao tiếp để họ bộc lộ chân thực những đặc điểm tâm lí cá nhân của mình.

– Định hướng trong quá trình giao tiếp là thiết lập các thao tác trí tuệ, tư duy và liên tưởng với vốn kinh nghiệm cá nhân một cách cơ động, linh hoạt, mềm dẻo... ở chủ thể giao tiếp, đồng thời biểu hiện ra bên ngoài bằng phản ứng, hành vi, điệu bộ, cách nói năng sao cho phù hợp với những thay đổi liên tục về thái độ, hành vi, cử chỉ, nội dung, ngôn ngữ của đối tượng giao tiếp trong quá trình giao tiếp.

Như vậy, kĩ năng định hướng giao tiếp có ý nghĩa rất quan trọng, nó quyết định thái độ và hành vi của chủ thể giao tiếp khi tiếp xúc với đối tượng giao tiếp. Mô hình nhân cách đối tượng giao tiếp chính xác là những định hướng trong suốt cả quá trình tiếp xúc. Giao tiếp với đối tượng mà chủ thể giao tiếp không biết

rõ mình sẽ nói gì với họ và không đoán trước được rằng họ sẽ trả lời mình ra sao thì không thể đạt được hiệu quả cần thiết. Do đó, nhóm kĩ năng định hướng giao tiếp giữ vai trò rất quan trọng cả trước và trong quá trình giao tiếp.

7.2. NHÓM KĨ NĂNG ĐỊNH VỊ

Một điều kiện quan trọng để hiểu biết lẫn nhau trong quá trình giao tiếp là sự đồng cảm giữa chủ thể và đối tượng. Do đó, cần có kĩ năng bảo đảm sự đồng cảm – kĩ năng định vị.

Kĩ năng định vị thực chất là khả năng xây dựng mô hình tâm lí, phác thảo chân dung nhân cách đối tượng giao tiếp đạt mức độ chính xác và tương đối ổn định, dựa trên hoạt động nhận thức tích cực. Kĩ năng định vị có những đặc điểm sau:

– *Thứ nhất:* Mô hình nhân cách của đối tượng giao tiếp ở giai đoạn này gần với thực hiện, tương đối ổn định.

– *Thứ hai:* Biểu hiện của kĩ năng này là chủ thể giao tiếp có hành vi ứng xử trong giao tiếp phù hợp với nhu cầu, nguyện vọng, đặc điểm tâm sinh lí và hoàn cảnh của đối tượng giao tiếp.

Một điều quan trọng để hiểu biết lẫn nhau trong quá trình giao tiếp là sự đồng cảm giữa các chủ thể và đối tượng giao tiếp. Kĩ năng đảm bảo sự đồng cảm đó chính là kĩ năng định vị, là khả năng biết xác định vị trí trong giao tiếp, biết đặt vị trí của mình vào vị trí của đối tượng để có thể vui, buồn với niềm vui nỗi buồn của họ và biết tạo điều kiện để đối tượng chủ động giao tiếp với mình. Kĩ năng định vị của chủ thể giao tiếp còn thể hiện ở chỗ, biết xác định đúng không gian và thời gian giao tiếp. Các công trình nghiên cứu của một số nhà tâm lí học đã chỉ rõ khoảng cách giữa mọi người trong quá trình giao tiếp không phải là ngẫu nhiên mà được xác định bởi mục đích, nội dung giao tiếp và nói lên mức độ thân tình của chủ thể và đối tượng giao tiếp. Biết chọn thời điểm mở đầu,

điểm dừng, tiếp tục và kết thúc quá trình giao tiếp cũng có ý nghĩa quan trọng trong giao tiếp.

Kĩ năng định vị là kĩ năng xây dựng những nội dung chủ yếu thuộc về nhóm dấu hiệu nhân cách và vị trí của đối tượng giao tiếp trong các quan hệ xã hội. Tính khái quát và tính cá biệt cần được lưu ý khi xây dựng – phác thảo chân dung nhân cách đối tượng giao tiếp.

Muốn đạt được những kĩ năng trên, chủ thể giao tiếp phải rèn luyện nhiều trong hoạt động nghề nghiệp. Phải tiếp xúc nhiều lần với các đối tượng giao tiếp mới có thể có chân dung tâm lí đúng đắn về họ. Để có được những kĩ năng này, tri thức và vốn kinh nghiệm sống là rất cần thiết. Cùng với nhận thức lí tính, chủ thể giao tiếp phải hoạt động tích cực mới đạt được hiệu quả "đồng nhất" giữa mình với đối tượng giao tiếp. Phải có sự nhập vai "hoàn toàn chân thực, không gợn chút giả dối" mới đạt được sự hoàn thiện kĩ năng định vị.

7.3. NHÓM KĨ NĂNG ĐIỀU CHỈNH, ĐIỀU KHIỂN

Việc điều chỉnh, điều khiển quá trình giao tiếp diễn ra rất phức tạp, sinh động, bởi lẽ có rất nhiều thành phần tâm lí tham gia, trước hết là hoạt động nhận thức, tiếp theo là thái độ, sau đó là hành vi ứng xử. Sự phối hợp hoạt động của ba thành phần này cần phải nhịp nhàng, hợp lí. Nhiều khi sự phối hợp này tưởng chừng như tự động, ngẫu nhiên như một thói quen mà chủ thể không phải lúc nào cũng nhận thức được, khi đối tượng, hoàn cảnh, mục đích và nội dung giao tiếp đã trở nên quen thuộc. Tuy vậy, có không ít các trường hợp, sự phối hợp nhận thức, thái độ, hành vi không ăn nhập với nhau, không thống nhất với nhau. Ví dụ: Để hướng dẫn con người giao tiếp với nhau trong những việc khó xử, người khó xử, thời thế khó xử, cổ nhân đã từng nói:

Xử những việc khó xử, càng nên khoan dung.

Xử với người khó xử, càng nên trung hậu.

Xử thời buổi khó khăn, ngờ vực càng nên tự nhiên như vô tâm

(Lý Tiêu Viễn)

Để điều khiển, điều chỉnh mình và đối tượng giao tiếp, trước hết phải có khả năng tìm ra đề tài giao tiếp, duy trì nó. Xác định được nguyện vọng, hứng thú của đối tượng, chủ thể giao tiếp có khả năng làm chủ trạng thái cảm xúc của bản thân, biết sử dụng toàn bộ các phương tiện giao tiếp.

7.3.1. Kĩ năng làm chủ trạng thái cảm xúc của bản thân

Biểu hiện ở chỗ biết tự kiềm chế, che dấu được tâm trạng khi cần thiết, điều chỉnh và điều khiển các trạng thái tâm lí của mình và các phương pháp tiến hành giao tiếp. "Vạn sự khởi đầu nan", giao tiếp cũng vậy, lúc bắt đầu với đối tượng nói gì, làm gì để thu hút đối tượng, để bắt đầu cuộc tiếp xúc sao cho thoải mái là rất khó. Do đó, chủ thể giao tiếp phải biết làm chủ trạng thái, cảm xúc của bản thân, thể hiện ở điệu bộ, ánh mắt, nụ cười, hành vi phản ứng phù hợp với đối tượng, hoàn cảnh, mục đích, nội dung, nhiệm vụ giao tiếp. Để tự chủ hành vi, kiềm chế cảm xúc và tình cảm của mình một cách hợp lí, chủ thể giao tiếp cần hiểu được nhu cầu của đối tượng, những biểu hiện bên ngoài của đối tượng giao tiếp.

Những dấu hiệu như: ngượng ngùng, rụt rè, không ăn nhập, miễn cưỡng, không hợp lí, loạn nhịp điệu... đều chứa đựng một ý muốn thầm kín, một biến đổi tâm lí nào đó trong sâu thẳm của đối tượng.

Trong nhiều trường hợp, chủ thể và đối tượng giao tiếp phải thật quan tâm đến nhau, thật tinh ý và có kinh nghiệm mới thấy được sự đổi thay nhu cầu của đối tượng giao tiếp.

7.3.2. Kĩ năng sử dụng phương tiện giao tiếp

Phương tiện giao tiếp đặc trưng của con người là ngôn ngữ. Trong tâm lí học đã khẳng định rằng, nếu nội dung của lời nói tác động vào ý thức thì ngữ điệu của nó tác động mạnh mẽ đến tình cảm của con người. Về điều này, nhà sư phạm lỗi lạc Xô viết Xukhomlinxki đã viết: "Từ là sự tác động mạnh mẽ nhất đến trái tim, nó có thể trở nên mềm mại như bông hoa đang nở và nước thần, chuyển thành niềm tin và sự đôn hậu... một từ thông minh và hiền hoà tạo ra niềm vui, một từ ngu xuẩn hay tàn ác không suy nghĩ và không lịch sự đem lại sự thiếu tin tưởng, cổ vũ hoặc làm giảm sức mạnh của tâm hồn". Vì vậy việc lựa chọn các từ ngữ một cách có văn hoá, có giáo dục là rất quan trọng trong giao tiếp. Trong giao tiếp phải biết chọn những từ "đắt" và biết sử dụng ngữ điệu phù hợp với những tình huống nhất định.

Theo Macarenco thì việc lấy giọng không chỉ để hát hay, nói hay mà trước hết là để diễn đạt một cách chính xác những ý nghĩ và tình cảm của mình. Ví dụ: Trong một tình huống giao tiếp cụ thể, người giáo viên có thể lựa chọn ngữ điệu khác nhau cho cùng một câu nói thích hợp với tình huống đó.

Ngoài ngôn ngữ diễn cảm thì tác phong, điệu bộ, nét mặt, cái nhìn, nụ cười..., cũng có tác dụng bổ sung cho thái độ của chủ thể giao tiếp. Đồng thời, khi viết cũng phải có trách nhiệm với những điều mình viết ra.

Khi trình bày một vấn đề nào đó, chủ thể giao tiếp phải làm chủ được các phương tiện giao tiếp của mình mới có thể thu được hiệu quả như mong đợi.

Mọi người thường sử dụng hai dạng ngôn ngữ, đó là ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết. Khi nói, họ có thể sử dụng hình thức độc thoại hoặc đối thoại.

THỰC HÀNH PHẦN THỨ HAI

1. MỘT SỐ TRẮC NGHIỆM (TEST) TÂM LÍ LIÊN QUAN ĐẾN GIAO TIẾP

Trước khi tự thực hiện bài tập rèn luyện kĩ năng giao tiếp, anh (chị) hãy làm một số thực nghiệm để tìm hiểu mức độ nhu cầu giao tiếp, mức độ cởi mở và khả năng giao tiếp của chính bản thân mình.

1.1. Trắc nghiệm PO (nhu cầu giao tiếp)

a. Mục đích: Thử tìm hiểu mức độ nhu cầu giao tiếp.

b. Dụng cụ: giấy, bút.

c. Cách tiến hành:

Anh (chị) hãy trả lời các câu hỏi sau, nếu thấy phù hợp với ý kiến của mình thì ghi chữ "Đúng", nếu không tán thành thì ghi chữ "Không", không cần bổ sung chi tiết gì. Sau khi đọc câu hỏi thấy xuất hiện trong đầu ý nghĩ đầu tiên là "Đúng" hay "Không" thì ghi ngay, không cần phải suy nghĩ lâu. Hãy trả lời từng câu hỏi một theo đúng thứ tự. Có thể gặp một số câu hỏi khó nhưng vẫn cứ trả lời dứt khoát "Đúng" hay "Không". Hãy thể hiện ý kiến tự do của mình, bởi vì ở đây không có câu trả lời tốt hay không tốt.

Sau khi trả lời xong, bạn đối chiếu kết với quả ở cuối bản hỏi để tự cho điểm và xác định nhu cầu giao tiếp của mình từ mức độ từ 1 đến 5.

TEST "ĐO" NHU CẦU GIAO TIẾP (PO)

STT	Câu hỏi thực nghiệm	Trả lời
1	Tham gia vào các ngày lễ kỉ niệm làm tôi rất vui mừng	
2	Tôi có thể nén lại những ý muốn nếu chúng mâu thuẫn với các mong muốn của các bạn tôi.	
3	Tôi thích bày tỏ thiện cảm của mình với một người nào đó.	
4	Tôi chú ý nhiều đến việc gây ảnh hưởng hơn là tình hữu nghị.	
5	Tôi cảm thấy rằng trong quan hệ với các bạn bè của mình tôi có quyền hơn là trách nhiệm.	
6	Khi tôi được biết về thành tích của bạn tôi, không hiểu vì sao tôi cảm thấy kém vui (khí sắc của tôi bị giảm xuống).	
7	Để được thoả mãn, tôi cần phải giúp ai một việc gì đó.	
8	Những mối lo lắng của tôi biến đi khi tôi đang ở chỗ những bạn đồng nghiệp.	
9	Tôi ớn các bạn của tôi lắm rồi.	
10	Khi tôi đang làm một việc quan trọng thì sự có mặt của mọi người làm tôi rất bực mình.	
11	Bị dồn vào thế bí, tôi cũng chỉ nói một phần sự thật mà theo tôi nó không có hại cho các bạn và người quen.	
12	Trong hoàn cảnh khó khăn, tôi không hẳn chỉ nghĩ nhiều về bản thân, mà chủ yếu là về những người thân của mình.	
13	Nỗi đau buồn của bạn tôi làm tôi thương xót đến nỗi có thể sẽ bị ốm.	
14	Tôi thích giúp đỡ mọi người ngay cả khi điều đó gây cho tôi những khó khăn lớn.	
15	Vì tôn trọng bạn, tôi có thể tán thành ý kiến của anh ta ngay cả khi bạn đó không đúng.	
16	Tôi thích những câu chuyện thám hiểm hơn những câu chuyện về tình yêu.	
17	Những cảnh bạo lực trong phim làm tôi kinh tởm.	
18	Khi ở một mình, tôi thường lo lắng, căng thẳng hơn khi ở giữa mọi người.	

19	Tôi cho rằng niềm vui cơ bản trong cuộc sống là sự giao tiếp.	
20	Tôi rất thương những con chó và những con mèo hoang.	
21	Tôi thích có ít bạn thôi nhưng mà thân thiết.	
22	Tôi thích thường xuyên ở chỗ các bạn.	
23	Tôi bị xúc động lâu sau lần cãi cọ với người thân.	
24	Chắc chắn là tôi có nhiều người thân hơn những người khác.	
25	Đối với tôi thì lòng mong muốn đạt được kết quả (thành tích) lớn hơn là tình hữu nghị.	
26	Tôi tin vào linh tính và tưởng tượng của tôi khi nhận xét về người khác hơn là phán đoán họ từ phía mọi người.	
27	Tôi coi trọng sự sung túc về vật chất và uy tín hơn là sự sung sướng khi tiếp xúc được với những người cởi mở với mình.	
28	Tôi rất thông cảm với những người không có bạn thân.	
29	Trong quan hệ với tôi, người ta thường vô ơn.	
30	Tôi thích những câu chuyện về tình cảm hào hiệp và hữu nghị.	
31	Vì bạn bè, tôi có thể hi sinh quyền lợi của mình.	
32	Hồi còn nhỏ, tôi thuộc nhóm thường xuyên cùng ở với nhau.	
33	Giả sử tôi là nhà báo thì tôi rất thích viết về sức mạnh của tình yêu và tình hữu nghị.	

d. Cách cho điểm ở test PO và tính kết quả

– Trả lời "Đúng" thì cho 1 điểm ở những câu khẳng định sau:

1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 33.

– Trả lời "Không" thì cho 1 điểm cho mỗi câu còn lại:

3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29.

Tổng cộng số điểm đạt được sau đó đối chiếu theo bảng phân chia mức độ.

BẢNG ĐIỂM ĐỂ PHÂN CHIA 5 MỨC ĐỘ NHU CẦU GIAO TIẾP

Mức độ giới	I	II	III	IV	V
Nam	3 – 21	22 – 23	24 – 25	26 – 28	29 – 33
Nữ	9 – 23	25 – 26	27 – 28	29 – 30	31 – 33

Dựa vào kết quả tự thực nghiệm bằng test này, anh (chị) có thể so sánh mức độ nhu cầu giao tiếp của mình với những người khác cùng tham gia thực nghiệm.

1.2. Trắc nghiệm xác định mức độ cởi mở của cá nhân

a. Mục đích: Đo mức độ cởi mở của cá nhân.

b. Dụng cụ: giấy, bút.

c. Cách thức tiến hành:

Bạn hãy trả lời các câu hỏi sau một cách hoàn toàn thoải mái sau khi đọc và hiểu câu hỏi. Nếu thấy phù hợp với mình thì đánh (+) vào các cột có chữ "đúng"; nếu có một số lần đúng thì đánh dấu (+) vào cột có chữ "đôi khi" và thấy không phù hợp thì đánh dấu (+) vào cột có chữ "không đúng". Trong mỗi câu hỏi chỉ được đánh dấu vào một trong ba cột nói trên. Sau khi trả lời chính xác bạn sẽ nhận được thông tin về mình.

STT	Câu hỏi	Trả lời		
		Đúng	Đôi khi	Không đúng
1	Khi có những cuộc hẹn gặp thông thường hay để giải quyết công việc thì sự chờ đợi cuộc gặp gỡ đó đã làm đảo lộn nếp sống sinh hoạt của bạn, có phải không?			
2	Bạn thường trì hoãn việc đi khám bệnh cho đến khi không thể chịu dựng được nữa có phải không?			

STT	Câu hỏi	**Trả lời**		
		Đúng	Đôi khi	Không đúng
3	Được giao nhiệm vụ báo cáo hay phát biểu trong cuộc họp, điều đó có gây cho bạn nỗi lo lắng, bối rối không?			
4	Người ta cử bạn đi công tác đến một thành phố hoàn toàn xa lạ. Có phải bạn cố gắng hết sức tìm mọi cách để tránh đợt đi đó?			
5	Bạn thường thích chia sẻ nỗi buồn hay niềm vui của mình với ai đó, có phải không?			
6	Bạn có cảm thấy khó chịu khi có người lạ trên đường phố xin bạn chỉ đường, hỏi giờ hoặc đề nghị trả lời một vấn đề gì đó không?			
7	Bạn tin rằng có vấn đề xung đột giữa cha và con; con người ở các thế hệ khác nhau là rất khó có thể hiểu biết lẫn nhau có phải không?			
8	Bạn e ngại khi phải nhắc người quen trả bạn 10.000 đồng mà bạn đã cho vay cách đây mấy tháng không?			
9	Trong nhà ăn tập thể hay ở cửa hàng ăn uống, người ta đem đến bàn ăn cho bạn đĩa thức ăn bị ôi. Bạn chỉ đẩy chiếc đĩa đó ra xa mà không nói năng gì có phải không?			
10	Khi chỉ có một mình bạn ngồi đối diện với một người lạ bạn không nói gì với họ mà cảm thấy rất nặng nề nếu anh ta không bắt đầu nói chuyện trước với mình. Có đúng như vậy không?			
11	Bạn định mua vé xem phim (hay kịch hoặc hàng gì đó...), nhưng bạn nhìn thấy mọi người xếp hàng dài trước cửa bán vé. Bạn thường từ bỏ ý định của mình vì không muốn đứng cuối hàng và khổ sở vì phải chờ đợi, có phải như vậy không?			

STT	Câu hỏi	Trả lời		
		Đúng	Đôi khi	Không đúng
12	Bạn có cảm thấy ngại tham gia vào một ban hoà giải những tình trạng bất đồng giữa mọi người phải không?			
13	Bạn có tiêu chuẩn riêng khi đánh giá các tác phẩm văn học nghệ thuật kể cả các ý kiến nào đó nhưng rốt cuộc bè bạn không thừa nhận đúng. Đã thường xảy ra như vậy có phải không?			
14	Khi nghe được ở đâu đó (ngoài hành lang chẳng hạn) những câu chuyện thể hiện cách nhìn nhận sự vật một cách sai lầm mà bạn biết rất rõ ràng. Tuy nhiên, bạn vẫn im lặng mà không tham gia vào cuộc tranh luận đó, có phải như vậy không?			
15	Bạn thường bực mình về những yêu cầu giúp đỡ của ai đó về sinh hoạt, học tập, có phải như vậy không?			
16	Có phải bạn thích trình bày ý kiến, quan điểm, sự đánh giá của mình bằng hình thức viết hơn là nói không?			

d. Cách tính điểm theo trắc nghiệm nói trên

– Mỗi câu trả lời "Đúng" được 2 điểm, trả lời "Đôi khi" được 1 điểm, trả lời "Không" được 0 điểm.

BẢNG PHÂN CHIA MỨC ĐỘ CỞI MỞ CỦA CÁ NHÂN

Mức độ	I	II	III	IV	V	VI	VII
Điểm	30 – 32	25 – 29	19 – 24	14 – 18	9 – 13	4 – 8	0 – 3

e. Phân tích kết quả: đối chiếu tổng số điểm với các mức độ sau sẽ cho một số thông tin về bản thân.

Mức độ I (từ 30 – 32 điểm)

Bạn là người không thích giao tiếp. Điều đó thật là bất hạnh vì bạn phải tự mình chịu đựng tất cả. Mọi người không dễ dàng gần gũi được với bạn. Bạn khó trông cậy vào những công việc đòi hỏi sức lực của nhóm. Bạn hãy kiểm tra lại mình và hãy cố gắng trở thành người cởi mở hơn trong quan hệ với mọi người.

Mức độ II (từ 25 – 29 điểm)

Bạn là người kín đáo, ít nói chuyện, thích cô đơn và vì vậy bạn có ít bạn bè.

Những công việc mới và những cuộc tiếp xúc mới cần thiết nếu không đẩy bạn vào nỗi kinh hoàng thì cũng làm cho bạn mất bình tĩnh khá lâu. Bạn biết mình có đặc điểm này và thường không bằng lòng về bản thân mình. Bỗng nhiên, có một lúc nào đó bạn thích có sự tiếp xúc nhiều nhưng chỉ là để bớt phiền muộn mà thôi.

Mức độ III (từ 19 – 24 điểm)

Rõ ràng bạn là một người cởi mở và trong hoàn cảnh không quen biết bạn vẫn cảm thấy hoàn toàn yên tâm. Bạn không bị đe doạ bởi những vấn đề mới mẻ. Bạn thường kết bạn có cân nhắc cẩn thận và không tự nguyện tham gia vào các cuộc tranh luận với những người lạ. Trong những câu chuyện của bạn thường dư thừa những câu châm biếm về bất kì lĩnh vực nào. Đây là những thiếu sót cần phải được sửa chữa.

Mức độ IV (từ 14 – 18 điểm)

Mức độ giao tiếp, tính cởi mở của bạn là vừa phải. Bạn là người ham hiểu biết, tự nguyện lắng nghe những cuộc chuyện trò

lí thú, thân mật trong giao tiếp với người khác và sẵn sàng rút lui quan điểm của mình mà không cáu gắt.

Bạn không gây ra những trạng thái khó chịu trong cuộc gặp gỡ đầu tiên với những người lạ, đồng thời cũng không thích những nhóm người ồn ã và rời bỏ những người nhiều lời gây ra những kích động đối với bạn.

Mức độ V (từ 9 – 13 điểm)

Bạn là người rất cởi mở, là người hiếu kì (tò mò). Thích chuyện trò, thích thể hiện về những vấn đề khác nhau và thường gây ra kích thích đối với mọi người xung quanh; tự nguyện làm quen với những người mới gặp; thích mình trở thành trung tâm của sự chú ý của mọi người; không từ chối yêu cầu của bất cứ ai mặc dù không bao giờ bạn cũng có thể thực hiện được các yêu cầu đó; bạn thường nổi nóng nhưng lại nguội ngay.

Bạn có nhược điểm sau: Tính tình dễ "bốc" nhưng dễ "xẹp", ít kiên nhẫn đối với những vấn đề đòi hỏi tính cần mẫn và nghiêm túc. Tuy nhiên, khi muốn, bạn sẽ có thể không lùi bước.

Mức độ VI (từ 4 – 8 điểm)

Có lẽ bạn là con người thẳng ruột ngựa, tính cởi mở như là bản tính của bạn. Bạn thường có mặt ở mọi công việc, thích tham gia vào tất cả các cuộc tranh luận, mặc dù những đề tài nghiêm túc có thể gây ra đau đầu cho bạn và thậm chí làm cho bạn buồn chán.

Bạn thường tự nguyện giữ lời hứa về bất cứ vấn đề gì, ngay cả vấn đề có ý đùa cợt, ở đâu bạn cũng cảm thấy không yên tâm, giữ được công việc bất kì, mặc dù thường ít có thể thực hiện được nó đến cùng. Vì thế, người lãnh đạo và tập thể thường nghi ngờ và thận trọng khi giao việc cho bạn. Bạn hãy suy nghĩ về thực tế này để sửa chữa.

Mức độ VII (từ 0 – 3 điểm)

Tính hay tiếp xúc của bạn mang tính chất bệnh lí. Bạn là người nói nhiều, lắm lời, gây cản trở những công việc không có liên quan gì đến bạn.

Bạn thường vơ lấy việc để phán đoán về các vấn đề mà bạn hoàn toàn chẳng có hiểu biết gì về nó cả. Bạn vô tình hay hữu ý, bạn thường là nguyên nhân gây ra sự xung đột khác nhau cho những người xung quanh. Bạn hay phát khùng giận dữ một cách vô cớ. Bạn không có được những công việc nghiêm túc.

Mọi người cảm thấy khó chịu về bạn ở nơi công tác, ở gia đình hay bất cứ nơi đâu. Vì vậy, bạn hãy tự rèn luyện tính cách của mình. Trước hết hãy tự giáo dục bằng sự kiên trì và tính điềm tĩnh, thái độ kính trọng người khác và cuối cùng hãy chú ý đến sức khoẻ và loại bỏ những cách sống như trên.

1.3. Trắc nghiệm về khả năng giao tiếp

a. Mục đích: thử phát hiện khả năng giao tiếp của cá nhân.

b. Dụng cụ: giấy, bút.

c. Cách thức tiến hành: Để tự đánh giá về khả năng giao tiếp của bản thân và giúp cho việc rèn luyện các kĩ năng giao tiếp, anh (chị) hãy thử làm thực nghiệm đối với mình bằng cách trả lời các câu hỏi sau (trong bản câu hỏi), nếu thấy phù hợp với ý kiến của mình thì ghi "Đúng", nếu không phù hợp thì ghi chữ "Không".

Trong quá trình trả lời, cần chú ý một số điểm sau:

– Sau khi đọc và hiểu ý câu hỏi thì trả lời ngay tức khắc, không cần suy nghĩ lâu và không nên sửa chữa câu trả lời.

– Câu trả lời cần theo thứ tự và đầy đủ cho các câu hỏi.

– Trả lời càng chính xác, trung thực, anh (chị) càng nhận được thông tin đúng về bản thân.

BẢNG CÂU HỎI

TT	Câu hỏi	Trả lời
1	Kinh nghiệm cho thấy rằng tôi biết cách an ủi người đang có điều gì lo lắng, buồn phiền.	
2	Tôi hay suy nghĩ việc riêng và ít chú ý nghe khi tiếp xúc nói chuyện với người khác.	
3	Tôi tiếp xúc, quan hệ với mọi người dễ dàng và tự nhiên.	
4	Mọi người cho rằng tôi nói hấp dẫn.	
5	Khi người nói chuyện càng lúng túng, bối rối, tôi càng ít tác động vào họ.	
6	Tôi có thể diễn đạt chính xác ý đồ của người nói chuyện khi họ tiếp xúc với tôi.	
7	Tôi biết cách làm cho người lạ gần gũi tôi hơn.	
8	Tôi thường diễn đạt ngắn gọn ý kiến của mình.	
9	Nếu người khác có ý kiến trái ngược, tôi không phí thời giờ để thuyết phục họ.	
10	Tôi hay để ý đến những chỗ ngập ngừng, lưỡng lự, khó nói của người nói chuyện với tôi bởi vì những chỗ đó cho tôi nhiều thông tin quan trọng về họ hơn cả những gì họ đã nói ra.	
11	Tôi ít khi có ý định tìm hiểu ý đồ của người tiếp xúc với tôi.	
12	Tôi không thích nhiều lời vì đằng sau những lời lẽ ấy chẳng có gì đáng chú ý cả.	
13	Nếu tôi cần thuyết phục một người nào đó thì tôi thường thành công.	
14	Tôi biết ngay khi người nói chuyện lạc đề.	
15	Khi không hiểu người khác muốn gì thì không thể nói chuyện với người đó có kết quả được.	
16	Tôi chưa có kĩ năng diễn đạt nguyện vọng của mình một cách ngắn gọn.	
17	Tôi không thể làm cho người khác đồng tình với quan điểm của tôi, kể cả khi họ không tin vào chính mình nữa.	

TT	Câu hỏi	Trả lời
18	Tôi rất áy náy khi làm phiền người khác.	
19	Tôi dễ dàng tự kiềm chế mình khi bị người khác trêu chọc, khích bác, nói xấu tôi.	
20	Không phải lúc nào tôi cũng diễn đạt suy nghĩ của mình một cách ngắn gọn.	
21	Khi giải quyết việc gì trong nhóm (lớp) tôi cố gắng hướng mọi người tập trung dứt điểm việc đó.	
22	Tôi rất nhạy cảm với nỗi đau của bạn bè và người thân.	
23	Mọi người nói rằng tôi không có khả năng tự chủ về xúc cảm khi tranh luận.	
24	Tôi cảm thấy nhiều người nói chuyện rời rạc không chính xác, cần phải uốn nắn lại cho họ ngay.	
25	Trong quá trình nói chuyện, tôi thường giữ vai trò chủ động dẫn dắt các đề tài.	
26	Nhiều lần người ta nói rằng tôi không nhạy cảm đến thái độ tiếp xúc của người khác.	
27	Tôi hay thay đổi quan điểm khi nghe ý kiến người khác.	
28	Tôi không hài lòng về mình vì còn nói hơi nhiều.	

d. Cách xử lí kết quả các câu trả lời

1) Những câu trả lời "Đúng" ở các câu:

1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 27, mỗi câu được 1 điểm.

2) Trả lời "Không" ở các câu 2, 9, 11, 16, 17, 20, 23, 26 cho mỗi câu 1 điểm.

3) Hãy tính điểm cho từng câu một rồi điền kết quả vào bảng.

Theo số điểm: mỗi nhóm kĩ năng được chia thành 4 mức độ:

– Mức độ cao: 7 điểm.

– Mức độ tương đối cao: 5 – 6 điểm.

– Mức độ trung bình: 3 – 4 điểm.

– Mức độ thấp: 2 – 3 điểm.

4) Sau khi tính tổng số điểm từng nhóm và đối chiếu với các mức độ, anh (chị) biết mình có trình độ cao hay thấp ở mỗi nhóm kĩ năng giao tiếp (mỗi nhóm gồm 7 kĩ năng).

Nhóm I		Nhóm II		Nhóm III		Nhóm IV	
Câu hỏi số	Điểm	Câu hỏi số	Điểm	Câu hỏi số	Điểm	Câu hỏi số	Điểm
1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		1 – 2	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
Tổng số điểm:		Tổng số điểm:		Tổng số điểm:		Tổng số điểm:	

5) Để biết chi tiết hơn nữa các kĩ năng trong từng nhóm thì dựa vào sự giải thích sau:

Nhóm I: Thể hiện tính chủ động tích cực trong giao tiếp và bao gồm các kĩ năng (biết hành động):

– Biết kiềm chế và kiểm tra người giao tiếp với mình (câu hỏi 1, 5, 9).

– Biết thuyết phục (câu hỏi 13, 17).

– Biết chủ động điều khiển quá trình giao tiếp (câu hỏi 21, 25).

Nhóm II: Thể hiện tính bị động trong giao tiếp:

– Biết nghe người nói chuyện với mình (câu hỏi 2, 6, 10, 14).

– Nhạy cảm trong giao tiếp (câu hỏi 18, 22, 26).

Nhóm III: Thể hiện sự cân bằng phù hợp trong giao tiếp:

– Biết cách tiếp xúc và thiết lập được mối quan hệ với người khác (câu hỏi 3, 7).

– Biết cân bằng nhu cầu của cá nhân và đối tượng trong khi tiếp xúc (câu hỏi 11, 15).

– Biết tự chủ về xúc cảm và hành vi của mình trong giao tiếp (câu hỏi 19, 23).

– Biết thay đổi cần thiết trong quá trình giao tiếp (câu hỏi 27).

Nhóm IV: Thể hiện năng lực diễn đạt bằng ngôn ngữ trong giao tiếp (gọn, dễ hiểu, cụ thể), (câu hỏi 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28).

6) Sau khi trả lời các câu hỏi và xử lí kết quả cho phép anh (chị) tự đánh giá:

– Đã có nhóm kĩ năng giao tiếp nào cao hơn, nhóm nào thấp hơn để đề ra biện pháp rèn luyện tiếp tục.

– Có thể biết từng kĩ năng trong mỗi nhóm mà mình đã có hay chưa giúp cho việc luyện tập giao tiếp.

– Có thể so sánh kết quả của mình với các bạn để có hướng luyện kĩ năng giao tiếp đạt kết quả cao.

II. BÀI LUYỆN TẬP KĨ NĂNG GIAO TIẾP

1. Bài tập:

Bài tập rèn luyện kĩ năng giao tiếp gồm 8 bài được chia thành 2 nhóm. Nhóm thứ nhất gồm những bài tập phát triển kĩ năng định hướng. Nhóm thứ hai gồm một số bài tập phát triển kĩ năng giao tiếp.

Nhóm I. Phát triển kĩ năng định hướng giao tiếp

Bài tập 1: Phán đoán các trạng thái xúc cảm khác nhau (vui, buồn, ngạc nhiên...) của đối tượng giao tiếp (8 ảnh).

– Hãy nhìn vào các ảnh từ số 1, 2... 8 ở mục 6.2.2.

– Dựa vào những biểu hiện qua nét mặt, ánh mắt, nụ cười, cử chỉ vận động của lông mày... để phán đoán trạng thái xúc cảm.

– Hãy mô tả bằng ngôn ngữ viết về các trạng thái xúc cảm đó và nêu lí do vì sao kết luận người trong ảnh có trạng thái xúc cảm như đã đoán (nêu những dấu hiệu cơ bản giúp anh (chị) phán đoán được trạng thái này).

Bài tập 2:

1. Xây dựng mô hình nhân cách của đối tượng giao tiếp. Hãy dự giờ của một giáo viên lần đầu anh (chị) gặp gỡ và thực hiện việc xây dựng mô hình nhân cách của giáo viên đó theo các yêu cầu sau đây:

– Phán đoán trạng thái xúc cảm của giáo viên (có thể dựa vào 8 ảnh mẫu ở bài tập 1 vào bốn thời điểm: lúc vào lớp, hai sắc thái điển hình trong lúc giảng và lúc kết thúc giờ lên lớp.

– Quan sát trang phục, đầu tóc, giày dép... của đối tượng giao tiếp.

– Quan sát các cử động chân tay, tư thế đi đứng của người giao tiếp.

2. Xác định những cơ sở xây dựng mô hình nhân cách:

a. Mô tả giọng nói: hách dịch, sang sảng, lè nhè, dứt khoát.

b. Mô tả nhịp điệu nói: ngập ngừng, đứt đoạn, nhanh, liến thoắng, thong thả.

c. Mô tả âm điệu: to, nhỏ, ấp úng, lanh lảnh, ồm ồm, khàn khàn...

3. Xác định những phẩm chất tâm lí quan trọng:

Đánh dấu vào phẩm chất hợp với đối tượng và cố gắng giải thích về những phán đoán của mình, chỉ được đánh dấu một trong hai vế. Ví dụ đã đánh dấu và xác định người này "có thiện chí" thì không được đánh dấu chỗ ngược lại là "không có thiện chí".

Dãy A	Dãy B
1) Thiện chí, vì sao?	1) Không thiện chí, vì sao?
2) Khuyến khích học sinh, vì sao?	2) Không khuyến khích, vì sao?
3) Quan tâm đến học sinh, vì sao?	3) Không quan tâm, vì sao?
4) Cởi mở, vì sao?	4) Kín đáo, vì sao?
5) Linh hoạt, vì sao?	5) Cứng nhắc, vì sao?
6) Dân chủ, vì sao?	6) Độc đoán, vì sao?
7) Thông cảm, vì sao?	7) Không thông cảm, vì sao?
8) Chủ động, vì sao?	8) Bị động, vì sao?

Dùng công thức hệ số K sau đây có thể tính được những phẩm chất ưu thế thuận lợi hay không thuận lợi trong giao tiếp của người giáo viên hay của người được nghiên cứu:

$$K = \frac{x - y}{8}$$

Trong đó: x là tổng số phán đoán ở dãy A

y là tổng số phán đoán ở dãy B

Nếu $K > 0$ người đó có điều kiện giao tiếp tốt

$K = 0$ trung tính

$K < 0$ phẩm chất ưu thế không thuận lợi cho giao tiếp

Bài tập 3: Dự giờ ở một lớp (sinh viên, học sinh) hay một buổi sinh hoạt của các em thiếu niên hoặc buổi sinh hoạt của Đoàn Thanh niên, hãy quan sát để trả lời câu hỏi sau:

a) Ai được bạn bè yêu mến hơn cả? Vì sao?

b) Ai là người ít được bạn bè yêu quý nhất? Vì sao?

c) Nhóm những em nào có quan hệ gần gũi với nhau và các em gắn bó với nhau vì cái gì? (có thể nêu ra 2, 3 nhóm, có từ 2 – 4, 5 người).

Bài tập 4: Anh (chị) hãy xem một nhân vật nào đó trong bộ phim truyện hay một vở kịch qua buổi chiếu phim hay qua vô tuyến truyền hình trong 5 phút. Sau đó vì không thích phim hay có việc bận, anh (chị) không tiếp tục xem nữa. Dựa trên nét mặt, cử chỉ, hành vi, lời nói của nhân vật trong phim mà anh (chị) đã quan sát, qua 5 phút đó, hãy tập phán đoán về tính cách của nhân vật đó (tốt hay xấu, thiện hay ác...). Anh (chị) có thể kiểm tra nhận xét của mình đúng hay sai nhờ vào việc hỏi lại người bạn đã xem hết bộ phim truyện đó kể về nhân vật mà mình quan tâm, hoặc các bạn đã xem phim đó kể lại.

Nhóm II. Rèn luyện và phát triển kĩ năng giao tiếp

Bài tập 5: Trong giờ ra chơi, anh (chị) đi ra ngoài và quay lại lớp mình. Lớp đang ồn ào, anh (chị) hãy mời các bạn hay học sinh chú ý vào một câu chuyện. Anh (chị) đưa ra một thông tin nào đó của anh (chị) nhất thiết cần thông báo. Cố gắng làm cho tất cả mọi người chú ý. Nếu không đạt được kết quả này thì anh (chị) hãy quan sát xem các bạn đồng nghiệp có năng lực làm việc này như thế nào trong hoàn cảnh tương tự.

Bài tập 6: Anh (chị) hãy làm như bài tập 5 nhưng ở một lớp sinh viên hay học sinh mà anh (chị) hoàn toàn không quen biết.

Bài tập 7: Anh (chị) hãy tự tìm một đoạn văn hay của một nhân vật nổi tiếng. Hãy gạch chân 5 từ "đắt", nhất là những từ diễn cảm gây tác động mạnh mẽ đến người nghe. Hãy tìm những từ đồng nghĩa thay cho các từ đó.

Bài tập 8: Trong trường hợp phải trình bày một vấn đề trong buổi học xêmina ở tổ, nhóm, lớp, hay trong một buổi họp đoàn thể, anh (chị) thường soạn vấn đề đó theo kiểu nào sau đây:

Kiểu a: Soạn chi tiết, cụ thể tất cả những gì sẽ nói ra.

Kiểu b: Soạn dàn bài chi tiết.

Kiểu c: Chỉ soạn dàn bài cơ bản.

Trình bày: Anh (chị) sẽ chọn bài soạn nào ở trên để trình bày vấn đề trước mọi người (tổ, lớp, buổi họp...)?

2. Thang điểm tự đánh giá các kĩ năng giao tiếp

Nhóm I: Bài tập rèn kĩ năng định hướng giao tiếp

Bài 1: Khi phán đoán trạng thái xúc cảm qua bộ ảnh chuẩn:

– Chỉ đúng trạng thái tâm lí trong mỗi ảnh: 1 điểm (8 ảnh × 1 = 8 điểm).

Bài 2: Kĩ năng định hướng giao tiếp

1. Định hướng tổng hợp	
– Chỉ đúng trạng thái tâm lí lúc vào lớp	1/2 điểm
Phân tích đúng vì sao	1/2 điểm
– Chỉ đúng trạng thái tâm lí điển hình thời điểm 1 của bài giảng	1/2 điểm
Giải thích đúng vì sao	1/2 điểm
– Chỉ đúng trạng thái xúc cảm ở thời điểm 2 của bài giảng	1/2 điểm
Giải thích đúng vì sao	1/2 điểm
– Chỉ đúng trạng thái tâm lí lúc kết thúc bài giảng	1/2 điểm

Giải thích đúng vì sao	1/2 điểm
Có 4 thời điểm, nên điểm tối đa sẽ là 4 điểm.	
– Mô tả đúng bề ngoài	2 điểm
– Mô tả đúng tư thế cử chỉ	2 điểm
Tổng cộng phần 1 là 8 điểm	
2. Những cơ sở xây dựng mô hình nhân cách	
a. Xác định đúng giọng nói	1 điểm
b. Xác định đúng ngữ điệu	1 điểm
c. Xác định đúng âm điệu	1 điểm
3. Xác định những phẩm chất tâm lí quan trọng	
a. Xác định đúng mỗi phẩm chất tâm lí	1/2 điểm
b. Giải thích có cơ sở mỗi phẩm chất đó	1/2 điểm
c. Khái quát đúng về nhân cách qua hệ số K	1 điểm
Tổng cộng bài tập này là 5 điểm	

Bài tập 3

a. Chỉ đúng người được quý nhất	1/2 điểm
Giải thích có cơ sở đúng	1/2 điểm
b. Chỉ đúng người bị cô lập	1/2 điểm
Giải thích đúng vì sao	1/2 điểm
c. Chỉ đúng từ 1 đến 2 nhóm có quan hệ với nhau	1/2 điểm
Giải thích đúng nguyên nhân gắn bó giữa họ với nhau trong nhóm	1/2 điểm
Tổng cộng 3 điểm	

Bài tập 4

– Nói đúng tính cách của nhân vật trong phim hay trong vở kịch	1 điểm
Giải thích đúng	1 điểm

Nhóm II

Bài tập 5: Tiến hành ở lớp mình quen biết đạt kết quả thì được điểm tối đa là 10.

Bài tập 6: Tiến hành ở lớp không quen biết đạt kết quả được điểm tối đa là 12.

Ở bài tập 5 và 6 cho điểm như sau:

Nếu tập trung 70% số người trong lớp trong thời gian 1 phút được	10 – 12 điểm
2 phút được	8 – 10 điểm
3 phút được	6 – 8 điểm
4 phút được	4 – 6 điểm
5 phút được	2 – 4 điểm
Trên 5 phút được	1 – 2 điểm
Không tập trung được	0 điểm

Nhóm III

Bài tập 7

Xác định đúng mỗi từ được 1 điểm.

Thay mỗi từ được 1 điểm.

Bài tập 8

Soạn vấn đề sẽ trình bày theo kiểu a được	1 điểm
Soạn vấn đề sẽ trình bày theo kiểu b được	2 điểm
Soạn vấn đề sẽ trình bày theo kiểu c được	3 điểm
Trình bày vấn đề đó theo kiểu a được	3 điểm
Trình bày vấn đề đó theo kiểu b được	6 điểm
Trình bày vấn đề đó theo kiểu c được	9 điểm

3. Bảng chuẩn để cho điểm ở các bài tập

Bài tập 1: Theo mẫu xác định cho từng ảnh.

Ảnh 1: Vui sướng	Ảnh 5: Sợ hãi
Ảnh 2: Đau khổ	Ảnh 6: Khinh bỉ
Ảnh 3: Ngạc nhiên	Ảnh 7: Biết lỗi
Ảnh 4: Giận dữ	Ảnh 8: Say mê

Bài tập 2: Làm thực nghiệm cùng với hai bạn khác ngồi ở vị trí khác xa nhau trong lớp. Nếu ba hoặc ít nhất là hai trong số ba người có ý kiến giống nhau về giọng nói, hay một phẩm chất nào đó của giáo viên thì được coi là chuẩn đúng. (Nếu có số đông cùng thực nghiệm càng tốt và khi đó lấy 70% số ý kiến về sự kiện cùng quan tâm làm chuẩn vì đó là những đánh giá độc lập của mọi người về cùng một vấn đề).

Bài tập 3: Kiểm tra sự đánh giá của mình qua ý kiến của lớp trưởng hay giáo viên chủ nhiệm lớp (nếu là lớp học sinh phổ thông).

Bài tập 4: Đã hướng dẫn trong bài tập.

Bài tập 5 và 6: Tự kiểm tra và đánh giá.

Bài tập 7: Có thể 3 người cùng đánh dấu từ "đắt" một cách độc đáo về một đoạn văn rồi đối chiếu với nhau.

Bài tập 8: Tự mình thể hiện cả ba kiểu, sau đó rút kinh nghiệm và luyện tập đến khi nào có thể soạn vấn đề cần trình bày theo kiểu C và trình bày theo kiểu C (phải qua nhiều lần tập trình bày những vấn đề khác nhau trước lớp, trước một tập thể học sinh hay tổ chức hướng dẫn, trình bày những điều cần thiết cho thiếu niên địa phương trong dịp hè).

Phần thứ ba

PHẠM TRÙ NHÂN CÁCH TRONG TÂM LÍ HỌC

Chương 8

KHÁI QUÁT CHUNG VỀ NHÂN CÁCH

8.1. CÁC QUAN ĐIỂM KHÁC NHAU VỀ NHÂN CÁCH

Nhân cách là một trong những phạm trù cơ bản của tâm lí học và cũng là một trong những vấn đề phức tạp nhất của khoa học tâm lí, do đó, có rất nhiều quan điểm khác nhau của các tác giả trong và ngoài nước về vấn đề này. Tiếp cận với khái niệm nhân cách không dễ dàng bởi vì mỗi tác giả mô tả thuật ngữ nhân cách theo định kiến lí thuyết của mình hoặc do những công cụ thực nghiệm được dùng trong đánh giá và thực nghiệm giả thuyết. Vì thế, có thể nêu ra một số hướng chung có ảnh hưởng nhất trong đó nêu rõ hướng này mô tả thuật ngữ "nhân cách" và giải quyết những vấn đề sau đây:

– Đối tượng của tâm lí học nhân cách là gì?

– Định nghĩa nhân cách như thế nào?

– Việc phân định cái đồng nhất và cái khác biệt trong khái niệm và cấu trúc nhân cách ra sao?

8.1.1. Các quan điểm nhân cách trong tâm lí học phương Tây

8.1.1.1. Xu hướng sinh vật hoá nhân cách

a. Các lí thuyết phân kiểu nhân cách

– Lí thuyết cổ nhất trong các lí thuyết phân kiểu là lí thuyết của Hippocrates. Ông đã đưa ra bốn loại tính khí cơ bản của con người

là tính nóng, lạc quan, u buồn và lạnh lùng. Cũng như tất cả các lí thuyết phân kiểu này, giả thuyết ở đây là mỗi con người là một trạng thái cân bằng nhất định của tất cả các tính khí cơ bản nêu trên.

– Cách tiếp cận của Karl Jung có thể xếp vào lí thuyết phân kiểu vì ông nhấn mạnh vào việc phân loại con người theo các kiểu khác nhau như kiểu hướng nội, kiểu hướng ngoại. Cả hai kiểu nhân cách đều biểu hiện mối quan hệ của con người với thế giới bên ngoài đều sử dụng năng lượng tâm lí để thực hiện các chức năng tư duy, cảm xúc, ý chí...

+ Nhân cách hướng nội, năng lượng được sử dụng vào các quá trình bên trong là chủ yếu.

+ Nhân cách hướng ngoại, thường hướng việc sử dụng năng lượng ra thế giới bên ngoài nhằm vào các khách thể.

Lí thuyết nhân cách của K. Jung có liên quan đến các tầng bậc khác nhau của ý thức và vô thức, trong đó vô thức được đặc biệt nhấn mạnh. Ông cho rằng, ở con người có ba lớp vô ý thức:

+ Vô thức nhân cách.

+ Vô thức gia đình.

+ Vô thức tập thể.

Lớp thứ nhất thể hiện trong cuộc sống hằng ngày của mỗi cá nhân; lớp thứ hai là động lực làm khơi dậy những bản năng và đồng tính luyến ái; lớp thứ ba nảy sinh từ hình ảnh cổ xưa của văn hoá chủng tộc. K. Jung cho rằng, hoạt động của con người có tính chất bản năng và tạo nên vô thức tập thể được thể hiện trong các nền văn hoá, nghệ thuật hay truyền thuyết của một dân tộc (biểu tượng con rồng, Thánh Gióng của dân tộc Việt Nam hay biểu tượng con sư tử của dân tộc Singapore).

Các lớp vô thức nói trên chi phối toàn bộ số phận con người trong các hành vi lựa chọn tình yêu, nghề nghiệp...

Quan điểm của K. Jung nêu trên được gọi là lí thuyết nhân cách tầng sâu.

Ông đã phê phán thuyết Phân tâm của Freud về vô thức và cho rằng hành vi người được điều chỉnh không chỉ bằng vô thức mà cả bằng ý thức. Theo K. Jung, cấu trúc nhân cách có hai tầng: Tầng "nổi" sáng tỏ bao gồm ý thức, tự ý thức, ý thức nhóm; tầng "sâu" tối tăm gồm có tiềm thức, vô thức. Tuy nhiên, những điều đó chưa đủ để nói lên bộ mặt nhân cách của con người vì nhân cách còn bao gồm nhiều thuộc tính khác như năng lực, tính cách...

– Lí thuyết Phân kiểu nhân cách hoàn chỉnh là lí thuyết của W.H. Sheldon. Ông cho rằng đặc điểm cơ thể (đặc điểm hình thể, thể tạng hay giải phẫu sinh lí, kiểu loại thần kinh...) có mối quan hệ mật thiết với sự phát triển nhân cách. Từ quan niệm đó, E. Kretschmer đã chia các nhà khoa học thành hai nhóm: Phần lớn các nhà triết học, thần học, luật học thuộc loại gầy gò, mảnh khảnh, còn đa số các bác sĩ, các nhà thực nghiệm khoa học tự nhiên thuộc loại béo[1].

BẢNG PHÂN LOẠI: MỐI QUAN HỆ GIỮA ĐẶC ĐIỂM CẤU TẠO CƠ THỂ VÀ NHỮNG ĐẶC ĐIỂM THUỘC TÍNH TÂM LÍ

Theo quan niệm của W.H. Sheldon

Các đặc điểm cấu tạo cơ thể	Các đặc điểm thuộc tâm lí
Dong dỏng cao, mảnh dẻ	Nhạy cảm, rụt rè, kín đáo, hướng nội, tò mò, ham hiểu biết, dễ gợi dục tình.
To béo	Hướng ngoại, dễ chịu, khoan dung, cởi mở, thích kết bạn.

[1] Nguyễn Ngọc Bích, *Tâm lí học nhân cách – một số vấn đề lí luận* NXB Giáo dục, Hà Nội, 1998, tr.62.

Các đặc điểm cấu tạo cơ thể	Các đặc điểm thuộc tâm lí
Vạm vỡ	Tích cực, hung hăng, ít nhạy cảm, cứng nhắc, chung thuỷ, thiếu thận trọng.

Theo quan niệm của E. Kretschmer:

Các đặc điểm cấu tạo cơ thể	Các đặc điểm thuộc tâm lí
Dong dỏng cao, mảnh dẻ	Nhạy cảm, hướng nội, căng thẳng giữa cái tôi với môi trường, tự kỉ, kỉ luật, kín đáo...
Béo, mập mạp	Hồ hởi, hướng ngoại, sẵn sàng, vui tính, hào phóng, cởi mở, dễ thích nghi..
Lực lưỡng	Chậm chạp, tập trung, chung thuỷ, dễ nổi nóng, ít nói, cứng nhắc...

Dù được giải thích bằng cách nào đi chăng nữa thì các ý tưởng trên của hai ông cũng không mấy thuyết phục.

b. Các lí thuyết đặc điểm nhân cách

Mọi lí thuyết thuộc lại này xuất phát từ giả thiết rằng, nhân cách của mọi người là tập hợp của các đặc điểm hay các cách cư xử, suy nghĩ, cảm giác, phản ứng... đặc trưng. Ban đầu, nhân cách được vạch ra bằng cách liệt kê các đặc điểm, sau đó cách tiếp cận được thay đổi bằng cách sử dụng các kĩ thuật phân tích các yếu tố nhằm tách rời các yếu tố cơ bản của nhân cách.

Lí thuyết có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất ở đây là lí thuyết của R.B. Cattell. Lý thuyết này được dựa trên một tập hợp các nét hay đặc điểm nguồn (Source traits), các đặc điểm này được giả định là tồn tại với một lượng tương đối trong mỗi cá nhân và là "cơ cấu thực sự" của nhân cách. Theo Cattell, mục tiêu của lí thuyết nhân cách là lập công thức một ma trận đặc điểm của con người sao cho

có thể đoán được hành vi của họ. Ông cho rằng, nhân cách chính là hành vi của một người trong một tình huống nhất định. Các thuộc tính tạo nên nhân cách là một cấu trúc tinh thần được hình thành từ kết quả của hành vi. Nét nhân cách cơ bản nhất chính là xu hướng hành vi tổng quát và ổn định. Sự chẩn đoán hành vi của cá nhân dựa trên thông tin về các mặt sau: các nét khả năng ban đầu (những mô tả về năng lực, kĩ xảo trí tuệ); các nét khí chất (cái xác định kiểu hành vi); những nỗ lực bao gồm nhóm thuộc tính động lực đầu tiên của nhân cách (động cơ) có nguồn gốc sinh học. Tính đa cảm, ý nghĩa, thái độ đối với nghề nghiệp, tín ngưỡng, gia đình, cũng là những động lực được nảy sinh từ vai trò xã hội của cá nhân.

R.B. Cattell sử dụng ba nguồn số liệu để chẩn đoán về nhân cách: số liệu ghi chép về cuộc sống, kết quả hoạt động (số liệu cứng); số liệu thu được từ những cuộc phỏng vấn khác nhau và số liệu thu được từ kết quả của test khách quan.

Thuộc loại này có thể nói đến Tâm lí học sai biệt. Thuyết này nghiên cứu chủ yếu sự khác nhau của các chức năng, các đặc điểm và thuộc tính tâm lí bằng phương pháp mà W. Stern đã giải thích qua sơ đồ cơ bản sau đây[1]:

Các cá thể / Các đặc điểm	A_1	A_2	A_3...	A_n
a_1				
a_2				
... a_n				

[1] Đề tài KX – 07 – 04, *Lí luận nhân cách,* Tập II, Hà Nội, 1992, tr.3.

Công lao của Tâm lí học sai biệt đối với Tâm lí học nhân cách như sau:

Tâm lí học sai biệt góp phần đáng kể vào sự phát triển phương pháp luận và phương pháp trong việc so sánh những đặc điểm, tương quan (ví dụ: sự tương quan giữa trí thông minh và kết quả học tập ở trường) của cá nhân hay nhóm nghiên cứu. Ảnh hưởng của nó còn có ý nghĩa cho đến ngày nay. Nhưng tâm lí học không coi đối tượng chủ yếu của mình là sự khác biệt tâm lí mà chính bản thân cái tâm lí. Mặt khác, so sánh chỉ là bước đi sau những quá trình khác trong nghiên cứu và không thể dừng lại ở chuẩn trung bình từ một tập hợp mà cần tính đến yêu cầu hoạt động thực tế.

Từ việc phân tích các thuyết trên cho thấy, cách tiếp cận phân kiểu và cách tiếp cận đặc điểm bổ sung cho nhau. Trên thực tế chúng là hai mặt của cùng một vấn đề. Các lí thuyết phân kiểu chủ yếu quan tâm đến đặc điểm chung giữa mọi người, còn các lí thuyết về đặc điểm chú trọng đến những đặc điểm khác nhau giữa mọi người. Tuy nhiên, cả hai lí thuyết này đều đem lại những ý nghĩa cơ bản rất khác nhau của thuật ngữ nhân cách.

c. Các lí thuyết tâm lí động lực (Psychodynamic) và Phân tâm học

Vô số cách tiếp cận tập hợp lại ở đây bao gồm các lí thuyết cổ điển của Freud và Jung, các lí thuyết tâm lí xã hội của Adler, Fromm, Sullivan và Horney, gần đây còn có nhiều cách tiếp cận khác. Các lí thuyết này khác nhau rất nhiều nhưng tất cả đều chứa một ý tưởng hạt nhân quan trọng là: Theo các lí thuyết này, nhân cách được đặc trưng bởi khái niệm hợp nhất (Integration). Trọng tâm của chúng được đặt ở các yếu tố phát triển, với giả thuyết ngầm rằng, nhân cách trưởng thành, phát triển dần dần qua thời gian tuỳ thuộc vào cách thức của sự hợp nhất các yếu tố phát triển. Hơn nữa, các khái niệm động cơ có tầm quan trọng đáng kể nên nhân cách được đánh giá về tập hợp các động cơ tiềm ẩn.

** Quan niệm của S. Freud về nhân cách*

Tư tưởng của Freud có ảnh hưởng đến nhiều lĩnh vực khoa học, đặc biệt là Y học, Triết học và Tâm lí học. Đối với tâm lí học, ông đưa ra giả thuyết về năng lượng tâm thần, vô thức và cơ cấu đời sống tâm thần.

Hiện tượng tâm hồn gồm có ý thức và vô thức, nhưng ông đặc biệt quan tâm đến vấn đề vô thức.

+ Vô thức là những ham muốn hay những hiện tượng bị dồn nén, kiểm duyệt.

+ Vô thức là động lực thúc đẩy, ngầm chi phối, điều chỉnh hành vi của nhân cách. Những hành vi sai lệch như nói lỡ lời, hành vi diễn ra trong các giấc mơ, sự quên... là những hành vi mà con người không thể dùng ý thức can thiệp được. Ông đã đưa ra những ví dụ để chứng minh rằng có vô thức trong đời sống tâm hồn của con người và có sự can thiệp của vô thức vào ý thức. Theo ông, những lí lẽ không phải là căn nguyên thực của hành động mà do vô thức ngầm chi phối.

Nguồn gốc của vô thức là bản năng nguyên thuỷ mang tính sinh vật. Bản năng này có trong quá trình phát triển chủng loại. Mặt khác, những mong muốn, thèm khát, những dục vọng không được thoả mãn, bị dồn ép tích tụ lâu ngày sẽ trở thành vô thức.

Năng lượng tinh thần có hai nguồn gốc sinh vật được gọi là Eros (Thần Ái tình) và Thatanos (Thần Chết).

Eros là xu hướng sống, năng lượng libido (khát vọng, khoái cảm đam mê tình dục) tạo nên nhu cầu tình dục ở con người. Những đam mê tình dục đó luôn luôn bị xã hội ràng buộc theo chuẩn mực nhất định. Theo ông, bệnh tâm thần là sự tan rã nhân cách, vì bị chèn ép các đam mê tình dục gây ra. Libido là nguồn năng lượng vô tận cung cấp cho hoạt động của con người.

Thatanos là xu hướng tự nhiên của cơ thể về trạng thái vô thức, biểu hiện ở bản năng xâm hại (gây gổ, phá phách, tàn sát, chém giết).

Bản năng tình dục và xâm hại là động lực tinh thần của con người.

+ Trong lí thuyết Phân tâm có khái niệm mặc cảm. Đó là hệ thống biểu tượng phát sinh trong vô thức chứa chất xúc cảm ngấm ngầm chi phối ý thức (mặc cảm tự ti, hẫng hụt, mặc cảm Oedipus)[1].

Theo quan niệm của S. Freud, tâm lí con người được tạo bởi ba khối vô thức, ý thức và siêu thức; và cấu trúc nhân cách gồm ba phần tương ứng với con người đó là: Cái nó (Id), cái tôi (Ego) và cái siêu tôi (Supper Ego). Mỗi bộ phận hoạt động theo nguyên tắc nhất định và có mối liên hệ chặt chẽ với nhau trong nhân cách. Phân tâm học phân tích hành động con người theo cấu trúc nhân cách đó. Vấn đề này sẽ được bàn luận chi tiết ở mục 8.2 của chương này.

– Về sự phát triển nhân cách, S. Freud cho rằng sự phát triển không liên tục mà theo nhiều giai đoạn khác nhau. Ông đã chia sự phát triển đó thành năm giai đoạn sau đây[2]:

+ Giai đoạn miệng (0 – 1 tuổi): Trong giai đoạn này miệng là trung tâm các cảm xúc vui thích của trẻ khi bú, mút, cắn.

+ Giai đoạn hậu môn (2 – 3 tuổi): Hậu môn là trung tâm của các cảm xúc thú vị khi đứa trẻ biết kiềm chế bài tiết. Đây có thể là lúc trẻ bắt đầu hình thành nhân cách.

+ Giai đoạn biểu hiện nam tính (3 – 5 tuổi): Trẻ em phát triển tính tò mò về tình dục. Trẻ có khả năng tưởng tượng tình dục với

---

[1] Nguyễn Ngọc Bích. Sđd, tr.52 – 53.

[2] Nguyễn Thạc, *Lí thuyết và phương pháp nghiên cứu sự phát triển của trẻ em*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội, 2003, tr. 129 – 130.

cha, mẹ và người khác giới và cảm thấy tội lỗi về những tưởng tượng đó (mặc cảm Oe dipus).

Ba giai đoạn trên được gọi là các giai đoạn tiền sinh dục.

+ Giai đoạn tiềm ẩn (6 – 12 tuổi): Đây là giai đoạn mà những thôi thúc tình dục bị dồn nén. Trẻ tập trung vào điều bí mật về các kĩ năng được người lớn coi trọng. Nếu ba giai đoạn trên, trẻ hướng vào bản thân thì ở giai đoạn này trẻ lại hướng ra các đối tượng bên ngoài.

+ Giai đoạn sinh dục (13 – 18 tuổi): Vào thời kì này, thanh thiếu niên có khao khát tình dục của người lớn và chúng tìm cách để thoả mãn.

– Đánh giá thuyết phân tâm đối với tâm lí học là vấn đề rất khó khăn vì có nhiều ý kiến khác nhau, thậm chí trái ngược nhau. Tuy nhiên, dựa trên cơ sở tâm lí học hiện đại, có thể đưa ra một số nhận xét sau:

+ Thuyết này đã phát hiện ra vô thức là một mặt quan trọng trong đời sống tâm lí của con người và cũng là vấn đề của nhân cách. Có thể nói, phân tâm học về vô thức là viên gạch đặt nền móng cho việc nghiên cứu tâm lí học trong tương lai.

+ Nhấn mạnh tầm quan trọng của mối quan hệ căng thẳng của các đòi hỏi giữa các cá nhân với nhau và các đòi hỏi nội tâm trong khi định hình nhân cách.

+ Coi cuộc sống, sự trải nghiệm và phát triển của cá nhân là nơi diễn ra hoặc kết quả của sự tác động qua lại các xung đột, mâu thuẫn với nhau.

+ Quan niệm sự phát triển nhân cách là không liên tục và phân chia các giai đoạn hình thành, phát triển nhân cách làm năm giai đoạn khác nhau.

+ Một cống hiến lớn của Phân tâm học là việc xác định ảnh hưởng của những trải nghiệm thời thơ ấu với hành vi lúc trưởng thành của nhân cách.

+ Phương pháp phân tâm học thừa nhận tầm quan trọng của động cơ, cảm xúc và những hình ảnh tưởng tượng định hướng hành vi.

+ S. Freud đã đề xuất một dạng cấu trúc nhân cách theo mô hình xung đột giữa ba thành phần: cái ấy, cái tôi và cái siêu tôi.

– Những hạn chế của Phân tâm học:

+ Quá đề cao cái vô thức.

+ Quá nhấn mạnh các động lực là bản năng, dục vọng trong việc điều khiển hành vi của nhân cách, nghĩa là tuyệt đối hoá bản năng tình dục ở con người.

+ Quá đề cao yếu tố sinh vật, tách khỏi các điều kiện xã hội, không quan tâm đến các mối quan hệ xã hội trong việc hình thành và phát triển nhân cách.

Nhà tâm lí học Đức L.M. Observateur đã tổng kết 10 cuộc đua giữa Sinh lí học thần kinh và Phân tâm học (giấc mơ, nói nhịu, libido, vô thức, nụ cười đầu tiên, trầm cảm, hysteria, tâm thần phân liệt, tự kỉ, chữa khỏi bệnh) là bất phân thắng bại. Hình ảnh con người, nhân cách trong các thuyết này mang tính sinh học nặng nề.

Theo H.D. Schmid, mô hình xung đột của Freud do bốn nguồn gốc trong hoạt động của ông:

+ Ảnh hưởng của tư duy sinh lí và vật lí ở cuối thế kỉ XIX.

+ Khi làm tâm lí trị liệu, ông hiểu các hiện tượng thần kinh không phải là do các rối loạn chức năng thì có liên quan đến trải nghiệm dồn nén có căn nguyên của chúng trong vô thức.

+ Ông cho rằng, những rối loạn thần kinh chắc chắn và trước hết có liên quan đến tính dục của bệnh nhân.

+ Nguồn gốc thứ tư được lí giải trong môi trường xã hội mà Thomas Mann đã nói đến ảnh hưởng của triết học hiện sinh khi tiếp xúc với các bệnh nhân tư sản quyền thế[1].

** Thuyết "Siêu đẳng và bù trừ" của Alfred Adler:*

Adler cho rằng mọi hành vi của con người đều chịu ảnh hưởng của môi trường xã hội. Nhân cách thống nhất với hoàn cảnh và môi trường xã hội. Nhưng tư tưởng cơ bản của ông thì tích cực, sự xung đột của nhân cách vẫn là do vô thức bản năng hay năng lượng tâm hồn thúc đẩy. Theo ông, đời sống tâm hồn của con người là mục đích đã được vạch sẵn và tính mục đích đó có những hình thức sau:

+ Tính sinh vật có chức năng bẩm sinh.

– Tính xã hội là hiện tượng đời sống có ảnh hưởng đến cộng đồng, mang tình cảm xã hội.

– Tính hợp lí đối với ý thức, với hành động có kế hoạch của con người.

Tính mục đích định hướng hành vi, hoạt động của con người, trong đó chức năng tâm hồn đóng vai trò quan trọng, là động lực trong việc phát triển nhân cách. Nó là cơ quan bảo đảm sự thích ứng của con người trong xã hội.

Mặc dù thừa nhận vai trò xã hội của con người, Adler vẫn coi nhân cách là sản phẩm của sự tác động của bản thân cá nhân, được kích thích bởi sự khắc phục tình trạng không được che chở an toàn trước thế giới bên ngoài, khắc phục sự kém cỏi của mình và

---

[1] Thomas Mann, *Phác thảo về tâm lí học nhân cách*, NXB Khoa học Berlin, 1982, tr. 39, 40, trích dẫn theo Lê Đức Phúc, trong đề tài KX – 07 – tập II, tr. 23.

cố gắng vươn lên bù đắp những thiếu sót bằng cách vượt lên hơn người khác một cách quá mức và có thể trở thành siêu đẳng. Trong cuộc sống, con người có thể kém người khác về giá trị này nhưng lại cố gắng tạo ra giá trị khác hơn người.

Chúng ta thừa nhận có sự bù trừ trong cuộc sống của mỗi cá nhân. Tuy nhiên, sự bù trừ đó phục thuộc vào nhiều yếu tố khác nhau, đặc biệt nó được quyết định chủ yếu bởi yếu tố xã hội. Lí thuyết trên đã quá nhấn mạnh tính chất bù trừ, nhất mạnh vai trò động lực của tâm hồn mà không thấy được vai trò hoạt động của con người trong hoàn cảnh xã hội.

** Thuyết "Chạy trốn tự do" của Erich Fromm:*

E. Fromm có ý đồ pha trộn Phân tâm học với học thuyết xã hội của C. Mác để tạo ra một loại lí thuyết gọi là thuyết "Chủ nghĩa nhân đạo mới". Ông cho rằng, trong xã hội tư bản, con người làm việc như máy nên không có niềm vui thật sự, không có tình cảm, không lí trí. Ông tìm thấy con người tự do trong nhân cách Freud và con người tự do trong xã hội của C. Mác. Ông cho rằng, cơ chế tự nhiên và cơ chế xã hội trong con người là vô thức, phi lí và là hạt nhân của nhân cách. Con người luôn mong muốn vươn tới cái hài hoà, cái hoàn thiện. Theo ông, nhu cầu tạo ra cái tự nhiên trong con người gồm có:

– Nhu cầu quan hệ người với người.

– Nhu cầu tồn tại "cái tâm" của con người.

– Nhu cầu về sự bền vững hài hoà.

– Nhu cầu đồng nhất mình với xã hội, với người khác, với dân tộc.

– Nhu cầu nhận thức.

Các nhu cầu đó là những thành phần tạo nên nhân cách.

Ông cho rằng động lực kích thích hành vi người bao gồm cái hữu thời và cái chính thời. Hữu thời được hiểu là cái tôi sở hữu gắn liền với nguyên tắc vô nhân đạo, có xu hướng cầu lợi, tham lam. Chính thời thể hiện ở chỗ, con người không ham muốn gì, muốn sống sung sướng, mọi khả năng của con người được tận dụng. Muốn là người tốt thì phải bỏ hữu thời đến với chính thời[1].

Mô hình con người mới được vẽ ra trong lí luận xã hội của ông là con người:

– Phải từ bỏ vật chất để sống thanh thản.

– Phải làm cho cuộc đời có ý nghĩa.

– Phải yêu thương và trân trọng cuộc sống.

– Phải trau dồi tình yêu thương vốn có.

– Phải khắc phục tính tự yêu mình.

Hình ảnh con người như trên là sự mô tả con người chung chung, trừu tượng, không thể thực hiện được trong thực tiễn. Như chúng ta đã biết, tiến bộ xã hội là do động lực kinh tế quyết định chứ không phải do các yếu tố tâm lí điều khiển. Vì vậy, có thể nói, lí luận xã hội của Fromm là không ảnh hưởng.

8.1.1.2. Chủ nghĩa hành vi

Ở đây, trọng tâm nằm ở việc mở rộng lí thuyết học tập để nghiên cứu nhân cách. Mặc dù không có thuyết nhân cách nào thuần tuý theo chủ nghĩa hành vi, nhưng hướng đi này lại thúc đẩy các nhà lí luận khác nghiên cứu kĩ hơn về hành vi mà hầu hết mọi người thể hiện do các loại, các đặc điểm hay động lực nhân cách tiềm ẩn quyết định. Phần nào mức độ này tuỳ thuộc vào sự nhất quán trong môi trường và phần nào là do ngẫu nhiên quyết định.

[1] Nguyễn Ngọc Bích, Sđd, tr.69.

Rõ ràng các thuyết học tập xã hội, chủ nghĩa hoàn cảnh và chủ nghĩa tương tác nêu ra sau đây đều bị ảnh hưởng ở mức độ nào đó bởi chủ nghĩa hành vi.

a. Chủ nghĩa hành vi nổi lên như một trường phái tâm lí có ảnh hưởng nhất vào đầu thế kỉ XX với J. Watson, người sáng lập và K.L. Hull, K.S. Lashley, E.R. Guthrie. Có thể coi tuyên bố "Tâm lí học là khoa học về hành vi" của Watson là cương lĩnh của phái này. Hành vi được hiểu như những cử động đáp lại của cơ thể đối với kích thích của môi trường. Như X.L. Rubinstein phê phán, đây quả là một thứ "tâm lí học phi tâm lí". Vấn đề chủ yếu ở đây là trong Tâm lí học hành vi, người ta đã hoặc phủ nhận ý thức (Watson) với tư cách là đối tượng của sự nhận thức khoa học hoặc quy ý thức vào các quá trình sinh lí (Lashley). Sở dĩ như vậy vì như Watson tự giải thích, tâm lí học hành vi ra đời trực tiếp từ những công trình nghiên cứu về hành vi của động vật. X.L. Rubinstein nhận xét: "Việc quy các hình thức cao cấp của hoạt động con người vào một tổng số máy móc hay một tập hợp các phản ứng cơ bản, những phản xạ dẫn đến chỗ làm mất đi tính độc đáo về chất của nó"[1].

Khi đề cập đến vấn đề cơ sở nhận thức luận của tâm lí học tri giác, P.N. Bisshaf chia chủ nghĩa hành vi thành ba nhóm:

– *Chủ nghĩa hành vi dung tục,* coi hành vi là đối tượng nhận thức, phủ nhận cái tâm lí. Do đó, việc nghiên cứu nhân cách theo Watson chỉ là nghiên cứu các hệ thống thói quen tạo thành nhân cách.

– *Chủ nghĩa hành vi phương pháp luận* cũng xuất phát từ hành vi, coi đó là đối tượng nhận thức. Những người theo hướng này không loại trừ sự tồn tại của các hiện tượng tâm lí nhưng lại cho rằng không thể nào hiểu biết chúng một cách khoa học.

---

[1] X.L. Rubinstein, *Những cơ sở của tâm lí học đại cương*, M. 1946

Với công thức R = F (S), nhân cách đối với Skinner chỉ là một thực thể hoàn toàn được điều chỉnh từ bên ngoài.

– *Chủ nghĩa hành vi logic,* hiện là một trường phái nổi bật, cũng quan niệm hành vi là đối tượng khởi đầu nhưng không nhìn nhận các hiện tượng quan sát thấy và đo được là biểu hiện của tâm lí dù tồn tại thực tế khách quan.

K. Hofzkamap một đại diện của tâm lí học phê phán, cũng như A. Kossakovski đều phê phán bệnh quy rút về hai mặt đó. Nếu con người chẳng khác gì cơ thể động vật thì cái xã hội đã thành cái sinh học. F. Klix nhận xét: cả chủ nghĩa hành vi mới cũng chỉ là sự mở rộng chủ nghĩa hành vi ban đầu, chưa khắc phục được phương hướng sai lầm về phương pháp luận khi giải thích các hiện tượng và quy luật tâm lí.[1]

Các nhóm khác nhau của chủ nghĩa hành vi nói trên có ảnh hưởng không ít đối với các nhà tâm lí học có tên tuổi. J.H. Eysenck thể hiện rõ màu sắc của chủ nghĩa hành vi logic với công thức "SOR". Cattell, J.P. Guilfood đều coi hành vi là tâm điểm trong tâm lí học của họ. Theo các ông, "tâm lí học hành vi" và các khái niệm có liên quan tới ý thức như "hứng thú" hay "tức giận" đều phải được định nghĩa bởi biểu hiện của chúng trong hành vi hay sinh lí.

b. Các lí thuyết học tập xã hội (soicial learning theories). Phần lớn lí thuyết hoá quan điểm này xuất phát từ vấn đề làm cân bằng ảnh hưởng của môi trường với những đặc tính bẩm sinh. Tuy nhiên, khái niệm nhân cách ở đây được coi như những khía cạnh của hành vi có được trong một bối cảnh xã hội nào đó. Nhà lí luận hàng đầu Albert Bandura dựa trên giả thiết rằng, mặc dù học tập là

---

[1] K. Hofzkamp (1973), *Những tiền đề nhân chủng chưa khai thác của tâm lí học đại cương, Nhân chủng học tâm lí*, Stuttgart, theo Lê Đức Phúc Đề tài đã dẫn, tr.7.

hết sức quan trọng, nhưng cần phải có các yếu tố khác chứ không chỉ là sự kết hợp tác nhân kích thích sự phát triển của các hành vi xã hội phức tạp (ví dụ như vai trò) chủ yếu tạo nên nhân cách. Cụ thể là, các yếu tố nhận thức như trí nhớ, quá trình ghi nhớ và quá trình tự điều chỉnh bản thân rất quan trọng. Nhiều nghiên cứu đã tập trung vào việc xây dựng mô hình việc học tập thông qua quan sát như những cơ chế có thể cho ta một cách miêu tả mang tính lí thuyết và các quy tắc của hành vi trong các bối cảnh xã hội.

c. Chủ nghĩa hoàn cảnh (Situationisim)

Quan điểm này được Waler Mischel bảo vệ, có nguồn gốc từ chủ nghĩa hành vi và lí thuyết học tập xã hội. Thuyết này cho rằng, tính nhất quán của hành vi có quan sát được hay không chủ yếu được quyết định bởi các đặc điểm hoàn cảnh (situation) chứ không phải do bất cứ loại hay đặc điểm nhân cách bên trong nào. Theo quan điểm này, khái niệm và đặc điểm nhân cách chẳng có gì khác ngoài sự giải thích trong đầu của người quan sát – người này cố gắng hiểu hành vi của những người khác và chỉ tồn tại trong trí óc của người quan sát. Theo thuyết này, tính quy luật của hành vi là do các đặc điểm tương tự nhau của các hoàn cảnh chứ không phải do những quy luật bên trong.[1]

8.1.1.3. Thuyết Tâm lí học nhân văn (humanism)

Thuyết này xuất hiện như một phản ứng chống lại những quan niệm được coi là sự thống trị của Phân tâm học và chủ nghĩa hành vi trong tâm lí học. Các học giả như A. Maslow, C. Rogers, May và Frankl chú trọng đến hiện tượng học (phenomenology), trong đó các trải nghiệm tinh thần chủ quan là quan trọng nhất, sau đó là chính thể luận (holism), trong đó giản hoá luận (reductionism) của

[1] Arthur.S. Reber (1995), *Dictionary of psychology*, Second edition, Penguin, tr. 555.

chủ nghĩa hành vi bị bác bỏ và quan tâm đến tầm quan trọng của động lực, đến sự hiện thực hoá bản thân (self – actualization). Ví dụ: A. Maslow – đưa ra hệ thống nhu cầu, quá trình nhận thức, triệu chứng nhân cách và năng lực. Tất cả tạo thành động lực của hành vi mà động cơ mạnh nhất là nhu cầu. Có thể nêu lên những đặc điểm của Tâm lí học nhân văn là:

– Nghiên cứu cá nhân trong các mối quan hệ bên trong và bên ngoài.

– Chú ý tính tự chủ của con người đối với hoàn cảnh khoa học, chính trị, tôn giáo.

– Nhấn mạnh tính chủ thể của con người (con người có thể chủ động quan sát, hiểu mình và thế giới).

– Ít quan tâm đến sự kiện và thực nghiệm.

– Chú ý đến tính sáng tạo của chủ thể nhân cách, ít quan tâm đến các bệnh.

– Chỉ nghiên cứu nhân cách trong hiện tại và tương lai. Các vấn đề chính của chủ nghĩa nhân đạo là khó khăn của việc thí nghiệm một cách khoa học nhiều khái niệm lí thuyết của nó. Tuy nhiên, đây vẫn là một cách tiếp cận quan trọng để nghiên cứu nhân cách.

8.1.1.4. Chủ nghĩa tương tác (Interactionism)

Đây là một quan niệm chiết trung. Nó thừa nhận những sự thật nhất định trong số tất cả các lí thuyết nêu trên chứ không phải là một học thuyết riêng rẽ nào và cho rằng, nhân cách xuất hiện từ sự tương tác giữa các đặc tính nhất định với bản chất và cách thức mà môi trường ảnh hưởng đến việc xuất hiện những xu hướng về đặc tính và hành vi đó. Rõ ràng quan điểm này không coi nhân cách như một thuật ngữ bao trùm các mô hình tương tác phức tạp.

Các cách tiếp cận lí thuyết nêu trên thể hiện hai quan điểm tổng quát khác nhau về thuật ngữ nhân cách. Trong các lí thuyết phân kiểu, thuyết đặc điểm, phân tâm học, nhân cách là một khái niệm lí thuyết chính thống, một "thực thể" giả định, bên trong, là nguyên nhân của hành vi và xét từ quan điểm lí thuyết thì có khả năng lí giải thực tế. Với các lí thuyết hành vi, thuyết nhân đạo, thuyết học tập xã hội, chủ nghĩa hoàn cảnh và thuyết tương tác, cái bên trong lại được coi là nhân tố thứ yếu được suy ra trên cơ sở sự nhất quán của hành vi – trong khi các hoạt động và quá trình khác đóng vai trò quan trọng sai khiến hành vi và vì vậy, nhân cách là khái niệm ít có khả năng giải thích.

8.1.1.5. Tâm lí học Gestalt

Tâm lí học Gestalt là một trường phái tâm lí học được thành lập ở Đức vào năm 1910. Ban đầu, lập luận để phản đối các nhà chủ nghĩa cấu trúc, các nhà Gestalt cho rằng các hiện tượng tâm lí chỉ có thể được hiểu khi xem chúng như một tổng thể có cấu trúc, có tổ chức (hay Gestalt). Điều đó ngược lại với quan điểm của chủ nghĩa cấu trúc cho rằng các hiện tượng có thể được "chia nhỏ" trong nội thành các yếu tố nhận thức cơ bản. Theo quan điểm Gestalt thì sự phân tích như vậy đã bỏ sót khái niệm về cái tổng thể, cái "bản chất" nhất thể của các hiện tượng (ví dụ như có phải có quả táo thực sự là sự kết hợp nào đó của các yếu tố cơ bản như màu đỏ, hình dáng, đường nét, độ cứng..., hay cách phân tích này đã bỏ sót "nguyên tố quả táo" cơ bản chỉ có thể được hiểu khi nhìn quả táo một cách tổng thể).

Các nhà nghiên cứu theo thuyết Gestalt ban đầu rất thành thạo trong việc đưa ra các phản ví dụ, trình bày những lập luận và chứng minh đủ sức thuyết phục để "đập lại" quan điểm của các nhà theo chủ nghĩa cấu trúc chính thống. Chẳng hạn như, một giai điệu

nhất định dễ dàng được nhận biết ngay cả khi bộ phận cấu thành của nó được thay đổi nhiều: Nó có thể được hát lên (với bất kì cung giọng nào), được chơi đàn (bởi bất cứ một nhạc cụ hay một tập hợp nhạc cụ nào), thay đổi khoá, được thêm vào nhiều biến tấu... mà vẫn không bị hỏng. Gestalt dễ nhận ra một cảm giác về hiện tượng khác nhau nếu được đánh lên một mình hoặc được đưa vào một giai điệu mới. Họ lập luận rằng, trong mọi trường hợp, cái tổng thể chi phối nhận thức và được trải nghiệm khác với việc nó chỉ đơn thuần là sự kết hợp của các yếu tố cấu thành.

Theo các nhà lí thuyết Gestalt, hoạt động học tập không phải là sự kết hợp giữa các tác nhân kích thích với các phản ứng (đây là lập luận của những người theo chủ nghĩa hành vi), mà là sự cấu trúc lại hay tổ chức lại của một tình huống tổng thể, thường có một đặc điểm quan trọng nào đó. Sinh lí học của não được coi như một cái khuôn (Fashion). Không chịu chấp nhận quan điểm phổ biến thời đó rằng vỏ não là một hệ thống tĩnh, các nhà tâm lí học Gestalt cho rằng vỏ não là nơi mà tại đó các tác nhân kích thích đầu vào tương tác trong một trường gồm các lực. Trong Tâm lí học xã hội, các tác phẩm của các nhà tâm lí học Gestalt dẫn tới lí thuyết trường và trong lĩnh vực giáo dục, họ nhấn mạnh tới lối suy nghĩ sáng tạo và hữu ích.

Nhìn chung, Tâm lí học Gestalt là sự đối chọi với Tâm lí học nguyên tố (elementalism) về tất cả các mặt và đồng thời cũng đối lập với những người theo chủ nghĩa hành vi và chủ nghĩa cấu trúc. Mặc dù ngày nay, khó có thể nói rằng, Tâm lí học Gestalt tồn tại như một lí thuyết độc lập, nhưng nhiều phát hiện và kiến thức của nó được kết hợp trong kiến thức đương đại, đặc biệt trong lĩnh vực nhận thức. Những đại diện tiêu biểu nhất của trường phái này là Max Wertheimer, Kurt Koffka, Wolfgang Kohler và Kurt Lewin.

– Thuyết "Trường tâm lí" (Field theory) của Lewin.

Có một tập hợp nhiều lí thuyết tập trung vào toàn bộ môi trường tâm lí và nhằm giải thích hành vi trên cơ sở các tương tác giữa các lực thuộc một phần của trường với phần còn lại của trường. Lí thuyết trường được Tâm lí học Gestalt xây dựng chủ yếu thông qua tác phẩm của Wolfgang Kohler va Kurt Lewin. Kohler rút ra mối quan hệ song song giữa lực thuộc quá trình của trường tâm lí với lực thuộc các trường điện từ. Ông lập luận rằng, bất cứ một quá trình tâm lí nào cũng phụ thuộc vào các tương tác trong những trường hợp này và không thể được nhìn nhận bởi cách nào khác hơn là nhìn nhận từ góc độ động lực học. Ông ngoại suy lí thuyết chung này thành các lĩnh vực tâm lí học sinh lí, đặc biệt là cơ sở sinh lí của nhận thức và lập luận ủng hộ sự tồn tại của các trường não điện tương ứng với các trải nghiệm hiện tượng.

Lí thuyết của Lewin thì tập trung nhiều hơn vào tâm lí học xã hội và lí thuyết nhân cách. Trường ở đây đại diện cho toàn bộ môi trường gồm có cá nhân được nghiên cứu và tất cả những người quan trọng khác, được biết tới như là không gian sống. Hành vi được miêu tả như sự vận động thông qua các vùng của không gian sống, trong đó, một số vùng có lực hút (tức là có hoá trị dương) và các cực còn lại có lực đẩy (tức là có hoá trị âm). Cũng giống như quan điểm của Kohler, quan điểm này mang tính chất động.

Như vậy trong lí thuyết của mình, Lewin đã đưa ra hàng loại khái niệm cơ bản như: trường tâm lí, không gian sống, tiên trị dương (hoá trị dương – positive valence), tiên trị âm (hoá trị âm – negative valence). Có thể mô tả khái niệm cụ thể như sau:

+ Trường tâm lí: Theo Lewin, xung quanh con người là thế giới các sự vật có những tiên trị nhất định. Vì vậy, con người luôn luôn

tồn tại trong một hoàn cảnh, môi trường tâm lí nào đó, giữa chủ thể và khách thể có tác động qua lại thường xuyên.

+ Tiên trị dương có ở những vật có lực cuốn hút, gây ra hành vi con người hướng vào nó nhằm thoả mãn nhu cầu nào đó của mình (thức ăn, địa vị xã hội...).

+ Vật có tiên trị âm là vật làm cho con người muốn tránh xa mình (vật gây ra nguy hiểm hay hình phạt...).

+ Không gian sống là tất cả những gì (sự vật, hiện tượng, con người, nhóm...) có ảnh hưởng tới cá nhân. Đây là nơi nhân cách và hoàn cảnh tác động qua lại lẫn nhau tạo nên hành vi trong một thời điểm nào đó mà con người có thể ý thức và không ý thức được.

Như vậy, trong không gian sống, con người muốn tiếp cận đến sự vật, hiện tượng, vị trí có tiên trị dương và tránh những cái có tiên trị âm. Ngay cả những tiên trị dương, con người cũng phải chọn lọc.

– Ông đưa ra công thức[1] hành vi là hàm số của nhân cách và môi trường: B = f (P.E).

Trong đó: B là hành vi

P là nhân cách

E là môi trường

Đánh giá về những đóng góp và hạn chế của lí thuyết trường tâm lí:

+ Trường tâm lí, không gian sống là những khái niệm có giá trị trong tâm lí học. Đó là một cách thể hiện phương pháp mới để miêu tả hành vi thực hiện của nhân cách. Theo lí thuyết này,

---

[1] Nguyễn Ngọc Bích, Sđd, tr.73

nếu biết không gian sống của người nào đó, có thể đoán được hành vi của họ.

+ Khám phá ra động lực của mối quan hệ giữa cá nhân và hoàn cảnh là các nguyện vọng, nhu cầu.

– Tuy nhiên, lí luận về môi trường không gian của Lewin không thể đo được trong thực tế nên không thể biết được cấu trúc không gian sống của một con người cụ thể. Vì vậy, cũng rất khó có thể phán đoán hành vi hay nhân cách của cá nhân đó.

– Nhân cách trong lí thuyết trường tâm lí được xem xét trong hoàn cảnh, trong các nhóm xã hội, nhưng chưa quan tâm đầy đủ đến tính chế ước của kinh tế, chính trị tới hành vi của mỗi nhân cách trong một xã hội cụ thể. Do đó, lí thuyết nhân cách của ông không tránh khỏi tính đơn giản hoá trong quan điểm của tâm lí học cấu trúc của trường phái Gestalt.

Khi xem xét, phân tích các nét riêng và chung qua những lí thuyết về nhân cách, năm 1937, G.W. Allport đã lập bảng so sánh những lí luận về nhân cách của châu Âu và Mĩ sau đây:[1]

Các thuyết châu Âu	**Các thuyết của Mĩ**
– Các tư chất bên trong. – Các điều kiện thể tạng. – Kĩ năng có cấu trúc của nhân cách. – Sự tương đối độc lập với xã hội. – Tính tương đối không thay đổi của nhân cách.	– Hành vi bên ngoài. – Các đặc điểm bề ngoài. – Các thành phần vận động của hành vi. – Các quan hệ giữa người với người. – Tính có thể thay đổi của nhân cách.

[1] G.W. Allport, *Personality*, New York, 1937.

Nhưng đó chỉ là bức tranh quá khứ. Tâm lí học các nước phương Tây có trình độ cao đang cố gắng tự vượt mình. Mặc dù còn những hạn chế trong quan niệm về nhân cách trong mối quan hệ với xã hội, với ý thức hệ, niềm tin... người ta đã chú ý nhiều hơn tới khía cạnh nhân văn, tới việc phải xem xét lại bản chất của nhiều khái niệm liên quan đến nhân cách, đi sâu nghiên cứu nhân cách ở các góc độ thường ngày.

8.1.1.5. Quan điểm Tâm lí học mácxít

Dựa trên luận điểm cơ bản của triết học Mác – Lênin về bản chất xã hội của con người, các nhà tâm lí học Xô viết trước đây đã tạo ra trường phái Tâm lí học mácxít. Sáng lập trường phái này là hai nhà tâm lí học nổi tiếng X.L. Rubinstein và L.X. Vưgôtxki. Có thể nêu lên một số quan điểm cơ bản có ý nghĩa lí luận và phương pháp luận trong việc nghiên cứu nhân cách sau:

– Con người là một thực thể xã hội, do đó nhân cách, về nguyên tắc, được quyết định bởi xã hội.

Tiền đề sinh học chỉ là những khả năng, cơ sở xuất phát của sự phát triển và khác biệt của nhân cách.

Tư tưởng này đã khắc phục những sai lầm, phiến diện của thuyết bẩm sinh loại phân kiểu (Hipocrates, Kretschmer, Eyenck...), khắc phục cách lí giải phi lịch sử và các xu hướng xã hội hoá tâm lí học. Người đề xuất nguyên tắc này là L.X. Vưgôtxki và X.L. Rubinstein.

Khi xét khái niệm "nhân cách" thường bàn tới quan hệ với cuộc sống, hoạt động cụ thể và tính khả thi của con người.

– Xét nhân cách trong mối quan hệ với ý thức, hành động trong thực tế để khắc phục về cấu trúc, mô hình nhân cách tầng sâu (Kovaliov, Boshowitsch, Platonov...).

Ngay từ năm 1956, tại một hội nghị về tâm lí học nhân cách ở thành phố Lêningrat, nay là Saint – Peterburg, K.N. Coocnhilov đã nêu: "Đối tượng trực tiếp của nghiên cứu tâm lí học nhân cách là các đặc điểm tâm lí – cá thể của nhân cách, là ý thức của nó."[1]

Việc nghiên cứu nhân cách phải xuất phát từ những nguyên tắc sau:

– Cá nhân phải được xem là một thành viên của tập thể.

– Việc nghiên cứu thế giới bên trong của nhân cách cần phải được thực hiện theo quan điểm về nội dung ý thức của nhân cách.

– Nội dung của ý thức được nghiên cứu theo quan điểm của tâm lí học nhân cách, chủ yếu là sự phản ánh các quan hệ xã hội của con người với tư cách là nguồn gốc chủ đạo của tâm lí nhân cách.

– Sự phân định rõ rệt cũng như mối quan hệ qua lại của ý thức cá nhân với ý thức xã hội phải được xem là một nguyên tắc nghiên cứu của tâm lí học nhân cách.

Tuy nhiên, có rất nhiều quan điểm và quan niệm khác nhau về nhân cách trong tâm lí học Xô viết, nhưng những nguyên tắc cơ bản, những lập trường xuất phát của các nhà nghiên cứu đều thống nhất. Các nhà tâm lí học Xô viết đều thống nhất trên quan điểm quyết định luận, đến thực hiện nguyên tắc tính lịch sử và phát triển trong việc nghiên cứu nhân cách, đều hiểu nhân cách trong sự thống nhất của nó trong hoạt động[2].

A.N. Leonchiev, tác giả của những công trình nghiên cứu hoạt động của đối tượng, nghiên cứu mối quan hệ giữa hoạt động, ý thức và nhân cách đã tạo điều kiện cho các nhà tâm lí học hiểu rõ hơn về

---

[1] Coocnhilov K.N (1956), Trích theo Trần Trọng Thuỷ, Đề tài KX – 07 – 04, tập 2, tr. 37.

[2] E.V. Shorokhova, (1974), tr. 18.

bản chất, sự hình thành và phát triển nhân cách. Ông đã đưa ra luận điểm cơ bản sau:

– Nhân cách không phải là một chỉnh thể bao gồm tất cả đặc điểm cá nhân người: từ những quan điểm chính trị và tôn giáo cho đến sự tiêu hoá.

– Từ "nhân cách" chỉ được dùng cho người và chỉ bắt đầu từ một giai đoạn phát triển nào đó. Nhân cách là một sản phẩm muộn của sự phát triển lịch sử xã hội và cá thể của con người.

– Cá nhân và nhân cách đều là sản phẩm của sự tương tác của các quá trình thực hiện những quan hệ sinh sống của chủ thể. Cá nhân người trở thành nhân cách khi là chủ thể của các quan hệ xã hội[1].

Những nhà nghiên cứu tâm lí học nhân cách ở các nước xã hội chủ nghĩa trước đây, trong đó có Việt Nam, là những người thuộc trường phái Tâm lí học mácxít. Do đó, có thể nêu một số định nghĩa nhân cách của một số tác giả tiêu biểu của Liên Xô trước đây và Việt Nam như sau:

X.L. Rubinstein: Nhân cách là cá nhân cụ thể, lịch sử sinh sống gắn với những quan hệ thực tế đối với thế giới hiện thực[2].

A.V.Petrovxki vừa coi nhân cách là chủ thể nhận thức và tích cực cải biến hiện thực, vừa là những điều kiện hoạt động bên trong do xã hội quy định tới con người. Nhân cách chính là con người cụ thể, sinh động với tất cả những ưu, khuyết điểm của nó, những mặt mạnh, yếu của nó, được quy định bởi sự tham gia vào xã hội và việc giáo dục, đào tạo nó[3].

---

[1] Leonchiev (1989), *Hoạt động – Ý thức – Nhân cách,* NXB Giáo dục.
[2] L.X. Rubinstein (1946), *Những cơ sở của tâm lí học đại cương*, M.
[3] A.V. Petrovxki (1970), *Tâm lí học đại cương*, M., tr. 87.

– Nhân cách là con người với tư cách là vật mang ý thức[1].

– Nhân cách là một cá nhân có ý thức chiếm một vị trí nhất định trong xã hội và đang thực hiện một vai trò xã hội nhất định[2].

– Nhân cách là con người với tư cách là kẻ mang toàn bộ thuộc tính và phẩm chất tâm lí, quy định hình thức của hoạt động và hành vi có ý nghĩa xã hội[3].

– Nhân cách là hệ thống những phẩm giá xã hội của cá nhân thể hiện những phẩm chất bên trong của cá nhân, mối quan hệ qua lại của cá nhân với các cá nhân khác, với tập thể, với xã hội, với thế giới xung quanh và mối quan hệ của cá nhân với công việc trong quá khứ, hiện tại và tương lai[4].

– Nhân cách của con người là mức độ phù hợp giữa thang giá trị và thước đo giá trị của người ấy với thang giá trị và thước đo giá trị của cộng đồng và xã hội; độ phù hợp càng cao nhân cách càng lớn[5].

Tóm lại: Tâm lí học nhân cách đi theo ba chiến lược nghiên cứu khác nhau:

– *Thứ nhất*, nghiên cứu truyền thống hướng tới các mặt, các đặc điểm, các thuộc tính đứng phía sau hành vi của một cá nhân.

– *Thứ hai*, nghiên cứu hành vi chủ nghĩa, chỉ tìm hiểu cá nhân đang làm gì mà không quan tâm đến các yếu tố bên trong dẫn tới hành vi đó.

---

[1] K.K. Platonov (1972), *Về hệ thống tâm lí học*, tr. 116 – 117.

[2] A.G. Covaliov (1993), Trích theo Nguyễn Quang Uẩn, Trần Hữu Luyến, Trần Quốc Thành, *Tâm lí học đại cương*, Hà Nội, tr. 126.

[3] E.V. Sorokhova, sđd, tr. 127.

[4] Nguyễn Ngọc Bích, Sđd, tr. 233.

[5] Phạm Minh Hạc (2005), *Tuyển tập Tâm lí học*, NXB Chính trị Quốc gia, tr. 157.

– *Thứ ba*, nghiên cứu xu hướng biến động tâm lí dẫn tới chỗ giải đáp cá nhân đang phản ứng hoặc điều chỉnh hành vi của mình trong những tình huống khác nhau như thế nào.

Ngày nay, cách tiếp cận nhân cách ngày càng phức hợp hơn trong sự đan xen giữa xã hội hoá và cá thể hoá, giữa cá nhân và môi trường trải nghiệm, giữa khả năng hiện tại với yêu cầu của tương lai.

8.2. KHÁI NIỆM NHÂN CÁCH

Nhân cách là một trong những từ chỉ con người và cũng chỉ nói về con người đã được phát triển tới một trình độ nhất định. Do yêu cầu mục đích và nội dung nghiên cứu của mình, các nhà tâm lí học sử dụng các thuật ngữ khác như cá nhân, cá tính hay chủ thể để chỉ con người. Nhưng mỗi khái niệm có nội hàm riêng. Để hiểu định nghĩa nhân cách, trước hết cần phân biệt các khái niệm nêu trên.

8.2.1. Khái niệm con người

Con người vừa là một thực thể tự nhiên, vừa là một thực thể xã hội.

Về mặt sinh học, con người thuộc lớp động vật có vú, có dáng đứng thẳng, có đôi bàn tay là công cụ nhận thức và lao động, có bộ óc phát triển cực cao và tinh vi. Là thực thể sinh vật, con người chịu sự chi phối của quy luật tự nhiên. Nhưng cái sinh vật trong con người không thuần tuý là cái sinh vật, cái tự nhiên mà nó bị cái xã hội quy định một cách trực tiếp. C. Mác viết: "Con người không phải chỉ là thực thể tự nhiên. Nó là thực thể tự nhiên có tính người."[1]

Về mặt xã hội, con người vừa là chủ thể vừa là khách thể của các quan hệ xã hội, có khả năng kế thừa nền văn minh nhân loại.

---

[1] C. Mác, *Bản thảo kinh tế – triết học năm 1884*, NXB Sự thật, Hà Nội, 1962, tr. 2002 – 2003.

Do đó, sự phát triển của con người chủ yếu bị chi phối bởi quy luật xã hội. Con người là một chủ thể có ý thức và đây chính là điểm khác nhau cơ bản nhất giữa con người với con vật. Về vấn đề này, C. Mác đã viết: "Con người chỉ khác con vật ở hiện tượng duy nhất là trong con người có ý thức thay thế bản năng"[1]. Cũng có thể định nghĩa con người là một thực thể sinh vật – xã hội và văn hoá.

8.2.2. Khái niệm cá nhân

Cá thể là từ chỉ đại diện của một loài. Có thể nói cá thể động vật, một cá thể người, nhưng cá thể người được gọi là cá nhân.

Như vậy, cá nhân là thuật ngữ chỉ một con người với tư cách đại diện loài người. Nói đến cá nhân là nói đến một con người cụ thể của một cộng đồng, là thành viên của xã hội và để phân biệt nó với cá nhân khác, với cộng đồng.

8.2.3. Khái niệm cá tính

Dùng để chỉ cái độc đáo không lặp lại về những đặc điểm tâm lí và sinh lí của mỗi cá nhân, nhân cách. Nhà tâm lí học Nga X.L. Rubinstein viết: "Con người là cá tính do nó có những thuộc tính đặc biệt, không lặp lại"[2]

8.2.4. Khái niệm chủ thể

Khi cá nhân thực hiện một hoạt động nhất định một cách có ý thức và có mục đích, nhận thức và cải tạo thế giới xung quanh trong quá trình hoạt động đó, thì được gọi là chủ thể[3].

---

[1] C. Mác, *Bản thảo kinh tế - triết học năm 1884*, NXB Sự thật, Hà Nội, 1962, tr. 2002 – 2003.

[2] Trích theo Bùi Văn Huệ (2000), *Giáo trình Tâm lí học tiểu học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, tr. 57.

[3] Phạm Minh Hạc, Sđd, tr. 477.

8.2.5. Khái niệm nhân cách

Nhân cách được nghiên cứu dưới nhiều góc độ khác nhau thuộc nhiều ngành khoa học xã hội khác nhau, trong đó có khoa học tâm lí. Đây là vấn đề rất phức tạp nên ngay trong tâm lí học cũng có nhiều định nghĩa và quan niệm khác nhau về nhân cách. Nhân cách là một trong những từ cổ nhất của khoa học tâm lí. Theo *Từ điển Tâm lí học* thì ngay từ năm 1927, G.M. Allport đã có gần 50 định nghĩa khác nhau của các nhà khoa học tâm lí học về nhân cách[1] và hiện nay có rất nhiều lí thuyết khác nhau về nhân cách trong khoa học tâm lí như đã trình bày ở mục 8.1 nên không thể thống kê được có bao nhiêu định nghĩa nhân cách và điều đó cũng không cần thiết.

Các nhà tâm lí học mácxít cho rằng, khái niệm nhân cách là một phạm trù xã hội, có bản chất xã hội – lịch sử, nghĩa là nội dung của nhân cách là nội dung của những điều kiện lịch sử cụ thể của xã hội cụ thể chuyển vào thành đặc điểm nhân cách của từng người.

Từ những điều trình bày ở trên, có thể nêu lên một định nghĩa về nhân cách như sau: *Nhân cách là tổ hợp những đặc điểm, những thuộc tính tâm lí của cá nhân, quy định hành vi xã hội và giá trị xã hội của cá nhân đó.*

Như vậy, nhân cách là sự tổng hoà những đặc điểm quy định con người như là một thành viên của xã hội, nói lên bộ mặt tâm lí – xã hội, giá trị và cốt cách làm người của mỗi cá nhân. Những thuộc tính tâm lí tạo thành nhân cách thường biểu hiện trên ba cấp độ: cấp độ bên trong cá nhân, cấp độ liên cá nhân và cấp độ biểu hiện ra hoạt động và các sản phẩm của nó.

---

[1] Arthur S. Reber (1995), *Dictionary of psychology,* Penguin books, Second edition, N.Y. tr. 555.

– *Cấp độ thứ nhất* của nhân cách được thể hiện ở tính độc đáo, tính không lặp lại của mỗi cá nhân. Giá trị nhân cách ở cấp độ này chính là tính tích cực của nó trong việc khắc phục những cái bất lợi của hoàn cảnh và những hạn chế tự nhiên của bản thân. Ở cấp độ này, nhân cách được tách ra mức độ bên trong cá nhân như một đại diện của xã hội.

– *Cấp độ thứ hai* của nhân cách được thể hiện trong các mối quan hệ, liên hệ với các nhân cách khác trong quá trình hoạt động cộng đồng xã hội. Trong mối quan hệ liên nhân cách mà mỗi cá nhân tham gia vào đã tạo nên nét đặc trưng riêng của mình. Giá trị nhân cách ở đây được thể hiện bởi các hành vi ứng xử xã hội của nhân cách đó. Cấp độ thứ hai này của nhân cách đã tách ra mức độ giữa các cá nhân của nó (trong giao tiếp, trong nhóm, trong cộng đồng).

– *Cấp độ thứ ba* là mức độ cao nhất của nhân cách, mức độ siêu nhân cách. Ở mức độ này, nhân cách không chỉ vượt ra ngoài khuôn khổ của cá tính của mình (mức độ thứ nhất), mà còn vượt ra ngoài khuôn khổ của những mối liên hệ và quan hệ thực sự với những cá nhân khác nữa (mức độ hai). Ở đây, nhân cách được xem xét như là một chủ thể đang thực hiện một cách tích cực nhằm làm biến đổi trong các nhân cách khác qua hoạt động của chính mình. Có thể nói, đó là những "đóng góp" mà nhân cách này tạo ra bằng hoạt động của mình trong nhân cách khác. Giá trị của nhân cách ở đây được xem xét ở những hành động mà hoạt động của nhân cách này gây ra được ở những nhân cách khác, ở những biến đổi của những nhân cách diễn ra dưới ảnh hưởng hoạt động của nhân cách. Bằng hoạt động và giao tiếp của mình, cá nhân này tạo ra những biến đổi cơ bản ở những cá nhân khác, đã tạo thành nét đặc trưng đầy đủ và có giá trị nhất của cá nhân đó là một nhân cách. "Nhân cách chỉ có thể được xem xét trong sự thống nhất của cả ba cấp độ trên như là sự đại diện lí tưởng của cá nhân trong những cá nhân khác, trong các mối liên hệ của nó với các

cá nhân ấy, trong chính bản thân nó như là một đại biểu của cái toàn thể được khám phá thông qua thực tế xã hội"[1].

Từ định nghĩa trên cho ta thấy, chỉ có thể dùng từ "nhân cách" cho con người và chỉ từ một giai đoạn phát triển nhất định nào đó. Vì thế người ta không nói "nhân cách của con vật" hay "nhân cách của một trẻ sơ sinh, một trẻ hai tuổi". Nhưng lại có thể nói đến nhân cách của một học sinh tiểu học, nhân cách của một sinh viên. Con người được sinh ra chưa phải đã là một nhân cách, mà trong quá trình sinh sống và hoạt động, giao lưu của mình trong xã hội, con người trở thành một nhân cách. Nhân cách được hình thành, không dừng lại, không cố định, nó có thể được phát triển đi đến hoàn thiện, có thể bị suy thoái. X.L. Rubinstein đã viết: "Con người là nhân cách do nó xác định quan hệ của mình với những người xung quanh một cách có ý thức", và ông cũng nêu ý tưởng rằng, nhân cách là sản phẩm tương đối muộn của sự phát triển xã hội – lịch sử và của sự tiến hoá cá thể của con người[2].

8.3. CÁC ĐẶC ĐIỂM CƠ BẢN CỦA NHÂN CÁCH

Hiện nay, trong các tài liệu, giáo trình tâm lí học thường nêu lên bốn đặc điểm cơ bản của nhân cách: tính ổn định, tính thống nhất, tính tích cực, tính giao lưu.

8.3.1. Tính ổn định của nhân cách

Dưới ảnh hưởng của hoạt động sống và giáo dục, từng thuộc tính tạo nên nhân cách có thể được biến đổi, được chuyển hoá, nhưng trong tổng thể thì chúng tạo thành một cấu trúc trọn vẹn của nhân cách. Cấu trúc này tương đối ổn định, nói lên bộ mặt tâm lí –

---

[1] Phạm Minh Hạc, Sđd, tr. 479 – 480.

[2] Leonchiev (2003), *Một số công trình tâm lí học*, (Phạm Minh Hạc dịch), NXB Giáo dục.

xã hội của cá nhân ấy trong một khoảng thời gian nào đó của cuộc đời con người. Nhờ có tính ổn định tương đối này của nhân cách, người ta có thể đánh giá được giá trị xã hội của một nhân cách nào đó ở thời điểm hiện tại và có thể dự đoán trước được hành vi của nó trong những tình huống nhất định.

8.3.2. Tính thống nhất của nhân cách

Nhân cách là một chỉnh thể thống nhất của các thuộc tính hay các phẩm chất và năng lực của con người. Các thuộc tính đó có liên quan, kết hợp chặt chẽ với nhau tạo thành một hệ thống chứ không phải là một phép cộng đơn giản các thuộc tính riêng lẻ. Vì vậy khi xem xét, đánh giá một nét nào đó của nhân cách phải xét nó trong mối liên hệ với các thuộc tính khác của nhân cách và toàn bộ nhân cách. Vì vậy, không được giáo dục nhân cách theo "từng phần", từng thuộc tính riêng lẻ, tách bạch mà phải giáo dục con người như một nhân cách hoàn chỉnh.

8.3.3. Tính tích cực của nhân cách

Nhân cách là sản phẩm của xã hội. Nhân cách không chỉ là khách thể chịu sự tác động của các mối quan hệ xã hội, mà điều quan trọng hơn là nó chủ động tham gia vào các mối quan hệ đó, là chủ thể của các mối quan hệ xã hội ấy, nghĩa là nó có tính tích cực của mình. Tính tích cực của nhân cách biểu hiện ở những hoạt động muôn hình muôn vẻ với mục đích cải tạo thế giới xung quanh và cải tạo chính bản thân mình. Nếu không hoạt động, con người không thể tồn tại, nhân cách của họ không thể được hình thành và phát triển. Giá trị đích thực của nhân cách, chức năng xã hội và cốt cách làm người của cá nhân thể hiện rõ nét ở tính tích cực của nhân cách. Như vậy, cá nhân được gọi là nhân cách khi nó tích cực hoạt động và giao lưu trong xã hội một cách có ý thức. Do đâu có được tính tích cực của nhân cách? Theo quan niệm của tâm lí học thì nguồn gốc tính

tích cực của nhân cách chính là nhu cầu. Tính tích cực của nhân cách thể hiện trong quá trình thoả mãn nhu cầu của nó. Khác với động vật và bằng hoạt động lao động của mình, con người không thoả mãn nhu cầu bằng các đối tượng có sẵn mà luôn luôn sáng tạo ra những đối tượng mới, các phương thức mới để thoả mãn nhu cầu vật chất và tinh thần ngày càng phong phú, đa dạng và ngày càng cao của mình.

8.3.4. Tính giao lưu của nhân cách

Nhân cách chỉ có thể tồn tại trong sự giao lưu với những nhân cách khác. Ngay từ lúc sinh ra, nếu con người tách khỏi xã hội loài người thì không thể tồn tại và phát triển như một nhân cách. Chẳng hạn, một đứa trẻ mới sinh bị bỏ rơi ở ngoài rừng được các con vật nuôi hay một đứa trẻ bị nuôi ở dưới hầm từ lúc còn bé không được tiếp xúc, giao lưu với nhân cách khác thì không thể trở thành một nhân cách. Như vậy, nhân cách không thể tồn tại, không thể hình thành và phát triển bên ngoài sự giao lưu, bên ngoài xã hội loài người. Nhu cầu giao lưu hay giao tiếp được xuất hiện rất sớm và có thể coi như nhu cầu bẩm sinh của con người. Nhu cầu của con người trước hết là nhu cầu về người khác. Vì sao vậy? Bởi vì chỉ có thông qua giao lưu, cá nhân mới có thể gia nhập mối quan hệ với các cá nhân khác trong các nhóm xã hội và quan hệ với toàn xã hội. Qua giao lưu, cá nhân lĩnh hội được các chuẩn mực đạo đức và hệ thống giá trị xã hội, và cũng nhờ có giao lưu, mỗi cá nhân được nhìn nhận, được đánh giá theo quan niệm về giá trị, đạo đức của thời đại mà cá nhân đó đang sống. Trên cơ sở đó, cá nhân tự điều chỉnh, điều khiển bản thân theo các chuẩn mực xã hội, và cũng qua giao lưu, mỗi cá nhân có thể tham gia đóng góp những giá trị phẩm chất nhân cách của mình cho sự phát triển xã hội.

Đặc điểm này của nhân cách là cơ sở tâm lí học cho nhiều phương pháp, biện pháp giáo dục, đặc biệt là nguyên tắc giáo dục trong tập thể và bằng tập thể do nhà giáo dục Nga A.X. Macarenco đề xướng.

Chương 9

CẤU TRÚC NHÂN CÁCH

Cấu trúc là sự thống nhất toàn vẹn các phần tử và sự liên hệ về mọi mặt giữa chúng. Cấu trúc tâm lí của nhân cách cũng vậy. Theo nhà tâm lí học Nga K.K. Platonov thì nhân cách không phải là vô định, không phải là cái túi với những đặc điểm của nhân cách vô tình bị bỏ vào trong đó. Nhân cách có một cấu trúc nhất định. Nhân cách bao gồm các phần tử và chúng liên hệ với nhau theo cách thức khác nhau. Chính các phần tử kết hợp lại bằng sự liên hệ theo một cách thức tạo nên nhân cách toàn vẹn. Nhân cách cũng có ảnh hưởng ngược trở lại các phần tử và các mối liên hệ giữa các phần tử.

Cấu trúc nhân cách là sự sắp xếp các thuộc tính hay các thành phần của nhân cách thành một chỉnh thể trọn vẹn, tương đối ổn định trong mối liên hệ và quan hệ nhất định.

Có nhiều quan điểm khác nhau về cấu trúc nhân cách, tuỳ thuộc vào quan niệm của mỗi tác giả về bản chất nhân cách. Có tác giả xem xét cấu trúc nhân cách chỉ gồm hai thành phần, các tác giả khác lại cho rằng cấu trúc nhân cách gồm ba, bốn hay năm thành phần.

9.1. QUAN ĐIỂM CỦA TÂM LÍ HỌC LIÊN XÔ

9.1.1. Quan điểm của B.G. Naniev về cấu trúc nhân cách

Ông cho rằng xây dựng cấu trúc nhân cách phải theo hai nguyên tắc:

– *Thứ nhất* là nguyên tắc thứ bậc: Nguyên tắc này được hiểu là những thuộc tính tâm sinh lí, những thành phần xã hội phải phục tùng thuộc tính xã hội chung nhất, phức tạp nhất.

– *Thứ hai* là nguyên tắc phối hợp: Theo nguyên tắc này, nhiều mức độ của các thuộc tính của nhân cách tác động qua lại lẫn nhau, phối hợp với nhau.

9.1.2. Quan điểm của A.G. Covaliov về cấu trúc nhân cách

Trong tác phẩm khái quát đầu tiên về nhân cách, ông đã đưa ra cấu trúc nhân cách gồm ba thành phần cơ bản là:

– Các quá trình tâm lí.

– Các trạng thái tâm lí.

– Các thuộc tính tâm lí.

Các thuộc tính nhân cách được hình thành từ các quá trình tâm lí và trên nền của các trạng thái tâm lí. Các thuộc tính đó được liên hệ với nhau tạo thành những cấu trúc phức tạp hơn, mang tính chất đặc trưng cho mỗi nhân cách bao gồm bốn thành phần cơ bản sau:

– Xu hướng.

– Tính cách.

– Năng lực.

– Khí chất.

9.1.3. Quan điểm của V.N. Miaxiov

Khác với Covaliov đặc biệt nhấn mạnh đến những quan hệ hay thái độ của con người trong cấu trúc nhân cách, theo Miaxiov, sự đa dạng của những thái độ này quy định tính nhiều mặt và phong phú của nhân cách như là một sản phẩm tổng hợp phức tạp nhất của lịch sử phát triển, đòi hỏi phải tách ra trong cấu trúc nhân cách những thái độ ưu thế, nói lên xu hướng của nhân cách. Sự thống nhất của con người trong các phản ứng được thể hiện qua thái độ đối với hiện thực của nó, tạo nên một cấu trúc thứ bậc của nhiều thái độ mà trong đó có thái độ chiếm ưu thế nói lên xu hướng của nhân cách đó. Vì vậy,

khi nghiên cứu nhân cách, phải xem xét quan hệ của người đó với hiện thực như thế nào. Có thể phân thành ba loại thái độ cơ bản sau:

– Thái độ đối với những người khác.

– Thái độ đối với bản thân.

– Thái độ đối với sự vật, hiện tượng của thế giới bên ngoài.

Trong ba loại trên thì loại thái độ đối với người khác là loại quan hệ có tính chất của mối quan hệ giữa con người với nhau và là loại quan hệ xã hội có ý nghĩa quyết định của nhân cách. Ông cho rằng, sự thể hiện cơ động của nhân cách được quy định không chỉ bởi những đặc điểm của hoạt động thần kinh cấp cao (khí chất) mà còn bởi những mối quan hệ nảy sinh trong quá trình hoạt động sống của con người.

9.1.4. Quan điểm của K.K. Platonov

Ông đưa ra quan niệm: cấu trúc chức năng cơ động của nhân cách gồm bốn tiểu cấu trúc được xác định trên cơ sở bốn nguyên tắc cơ bản sau đây:

– Điều kiện cần và đủ để đưa toàn bộ những yếu tố và các nét của nhân cách vào bốn cấu trúc ấy.

– Sự thừa nhận phân loại các thuộc tính cá nhân và khái niệm tâm lí về phương diện thực tế.

– Tỉ lệ nghịch của độ chênh lệch tính chế ước xã hội và tính chế ước sinh vật của các thuộc tính cá nhân riêng biệt cũng như những tiểu cấu trúc thống nhất những thuộc tính ấy.

– Tính chất chuyên biệt của các quan hệ trong sự hình thành mỗi tiểu cấu trúc.

Từ những nguyên tắc trên, Platonov đưa ra bốn tiểu cấu trúc khác nhau và cũng là bốn trình độ của nhân cách như sau:

– Tiểu cấu trúc thứ nhất có nguồn gốc sinh học như các thuộc tính của khí chất, giới tính, lứa tuổi, bệnh lí của cá nhân. Cấu trúc này liên quan nhiều đến yếu tố bẩm sinh, di truyền của cá nhân.

– Tiểu cấu trúc thứ hai là cấu trúc tâm lí bao gồm những đặc điểm cá thể của các quá trình tâm lí riêng biệt đã trở thành những thuộc tính nhân cách (tính quan sát, tính chú ý, tính độc lập... như là những phẩm chất của tri giác, tư duy, ý chí, những đặc điểm của xúc cảm, tình cảm...). Nó được hình thành bằng hoạt động luyện tập của cá nhân.

– Tiểu cấu trúc thứ ba là cấu trúc kinh nghiệm xã hội của cá nhân, bao gồm các tri thức, kĩ năng, kĩ xảo và thói quen. Những kinh nghiệm này con người lĩnh hội chủ yếu bằng con đường dạy học.

– Tiểu cấu trúc thứ tư là cấu trúc xu hướng của nhân cách. Xu hướng lại được biểu hiện ra ở ý hướng, ý muốn, hứng thú, khuynh hướng, lí tưởng, thế giới quan, niềm tin. Các biểu hiện đó có quan hệ đặc biệt theo thứ tự từ thấp lên cao và có thể nói, lí tưởng, thế giới quan, niềm tin là những hình thức cao nhất của xu hướng.

Xu hướng nhân cách phản ánh ý thức xã hội, chịu sự chế ước của xã hội và được hình thành qua con đường giáo dục. Cấu trúc xu hướng liên quan nhiều đến định hướng giá trị xã hội của cá nhân và mặt đạo đức của nhân cách.

9.2. QUAN ĐIỂM TÂM LÍ HỌC PHƯƠNG TÂY

9.2.1. Quan điểm của S. Freud về cấu trúc nhân cách[1]

Theo Freud, tâm lí người được tạo ra ở ba khối: vô thức, ý thức và siêu thức tương ứng với ba bộ phận cấu thành nhân cách là "cái ấy", "cái tôi" và "siêu tôi". Có thể trình bày dưới dạng sau:

---

[1] Nguyễn Ngọc Bích, Sđd, tr. 55 – 57.

+ Vô thức – cái ấy (Id).

+ Ý thức – cái tôi (Ego).

+ Siêu thức – siêu tôi (Superego).

– Khối vô thức bao gồm những bản năng sống và bản năng chết. Một bản năng sống chiếm vị trí trung tâm trong thuyết Freud là bản năng tình dục, năng lượng libido.

Bản năng có những tính chất cơ bản sau:

+ Bản năng của con người thường bị kìm nén. Đó là nguồn năng lượng dồi dào và là động lực cơ bản cho mọi hoạt động của cá nhân.

+ Mục đích của bản năng là hướng đến thoả mãn nhu cầu bằng cách trực tiếp hay gián tiếp.

+ Thế giới bên ngoài là đối tượng để bản năng thoả mãn. Nó hướng tới đối tượng và đòi thoả mãn một cách trực tiếp, ngay lập tức.

+ Bản năng chi phối toàn bộ hoạt động đời sống tâm thần của con người.

– Cái ấy là một thùng năng lượng tâm thần chứa chất những khát vọng bản năng sôi sục và nó hoạt động theo nguyên tắc khoái cảm để thoả mãn ngay lập tức những khát vọng bản năng đó.

– Khối ý thức tương ứng với cái tôi. Cái tôi được hình thành do áp lực thực tại bên ngoài đến bản năng. Cái tôi hoạt động theo nguyên tắc thực tại và bảo đảm cho các chức năng tâm lí như chú ý, trí nhớ, tư duy... hoạt động bình thường. Con người thường phải dùng một năng lượng đáng kể để kiềm chế những bản năng phi lí ấy. Nhiệm vụ của cái tôi là làm cho cái ấy thoả mãn mà không tổn hại đến cơ thể, không quá căng thẳng. Cái tôi có tính tự chủ. Nó tự chủ về nguồn năng lượng, về việc chọn lọc các kích thích từ môi trường.

– Siêu thức tương ứng với "siêu tôi" là tổ chức bên trong gồm các phạm trù xã hội, các chuẩn mực đạo đức, pháp luật, tôn giáo... Cái siêu tôi hoạt động theo nguyên tắc kiểm duyệt.

Cả ba khối nêu trên hoạt động theo nguyên tắc giữ trạng thái cân bằng tương đối. Nhưng trong thực tế chúng luôn luôn xung đột với nhau tạo nên cơ chế của hoạt động tâm thần ở con người.

Theo Freud, hoạt động tâm lí và quá trình hình thành nhân cách con người diễn ra theo các cơ chế sau:

+ Cơ chế kiểm duyệt.

+ Cơ chế chèn ép.

+ Cơ chế biến dạng thể hiện khi cái ấy không được thoả mãn sẽ làm cho cái tôi phải thay đổi hình thức biểu hiện (nói nhịu, lỡ lời...).

+ Cơ chế siêu thăng hoa diễn ra trong trường hợp cái ấy – bản năng không thể được giải toả thì nó sẽ chuyển năng lượng tình dục sang lĩnh vực khác (khoa học, nghệ thuật...).

+ Cơ chế suy thoái thể hiện trong trường hợp ba bộ phận xung đột kéo dài không được giải quyết (bệnh tâm thần).

Như vậy, S. Freud quan niệm cấu trúc nhân cách có ba phần: cái ấy, cái tôi và cái siêu tôi. Mỗi bộ phận đó hoạt động theo nguyên tắc nhất định và có liên hệ chặt chẽ với nhau. Phân tâm học phân tích hành động con người phù hợp với cấu trúc nhân cách nêu trên.

Một loại cấu trúc nhân cách tương tự được thấy trong lí thuyết "tương tác tượng trưng" dựa trên cơ sở lí luận của nhà tâm lí học xã hội Mĩ G. Mead. Các tác giả của lí thuyết này cho rằng, nhân cách được cấu thành từ ba yếu tố: cái tôi xung lực (self), tôi chuẩn và tôi.

– Tôi xung lực là lực ban đầu, tích cực, sáng tạo, là xung lực cho toàn bộ hoạt động của con người.

– Tôi chuẩn là cái tôi theo chuẩn mực xã hội.

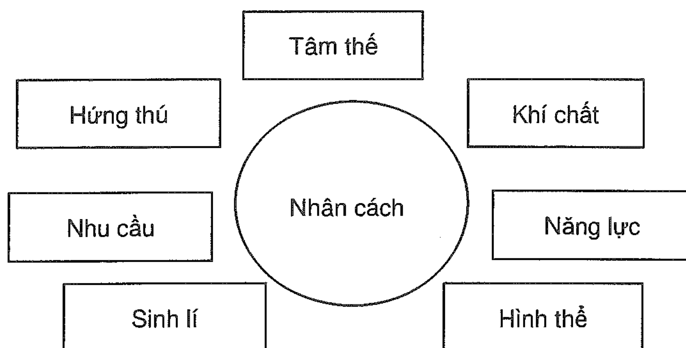
– Tôi là con người thực, là tập hợp cái tôi chuẩn và cái tôi xung lực.

Bản ngã hay cái tôi xung lực có khả năng đánh giá và định hướng hành vi.

Theo trường phái này, muốn tìm hiểu nguyên nhân sâu xa của hành vi xã hội của cá nhân thì phải tìm kiếm trong cái tôi xung lực.

9.2.2. Quan điểm của J.P. Guilford về cấu trúc nhân cách

J.P. Guilford (nhà tâm lí học Mĩ) nêu lên một khái niệm chung, trừu tượng về nhân cách khi xem nhân cách của một cá nhân là "cấu trúc độc đáo của các nét cơ bản", xuất phát từ tiền đề "mọi nhân cách riêng biệt đều độc nhất vô nhị"[1]. Ông sử dụng một từ phân loại khác với Cattell: các nét giải phẫu chủ yếu các nét sinh lí chủ yếu, các nét tạo động cơ chủ yếu (nhu cầu, hứng thú, tâm thế), sự phù hợp của các năng lực, hình thể, khí chất (Hình 9.1).[2]



Hình 9.1: *Những loại nét cơ bản thuộc về các mặt nhân cách khác nhau*

[1] J.P. Guilford (1964), *Nhân cách* (bản tiếng Đức), tr.9 (trích lại của Lê Đức Phúc, trong cuốn "Một số vấn đề nghiên cứu nhân cách", NXB Chính trị Quốc gia, tr. 55).

[2] J.P. Guilford, Sđd

Như vậy, nhân cách là một tổng thể toàn vẹn có tính chất tích hợp của những khía cạnh của nhân cách có thể được nhận thức trong sự tồn tại chung và thường xuyên của các nét nhân cách. Theo J.P. Guilford, nhân cách được cấu tạo bởi 7 khía cạnh khác nhau:

– Mặt hình thể là nét nhân cách biểu thị hình thái (chiều cao, cân nặng, màu da).

– Nét nhân cách giải phẫu sinh lí (như sự co bóp của tim, trao đổi chất, nhiệt độ cơ thể).

– Mặt năng lực bao gồm tri giác (cảm nhận màu sắc, âm thanh, sự chú ý, nhìn vận động, tâm vận động...) và trí tuệ.

– Mặt khí chất được ông gọi là các yếu tố khí chất trong hành vi tổng quát, trong hành vi xúc cảm, trong hành vi xã hội.

– Nhu cầu là những mong muốn ổn định về những tình trạng xác định (tình hình tiền bạc, trung tâm chú ý xã hội...).

– Hứng thú là những ham muốn ổn định trong các hoạt động nhất định (lao động chân tay, tư duy, trò chuyện).

– Các thái độ (tâm thế) được biểu hiện là những cử chỉ, phong thái và ý nghĩa liên quan đến những hoàn cảnh xã hội (đối với giá trị nhu nhập, dân số, chính trị...).

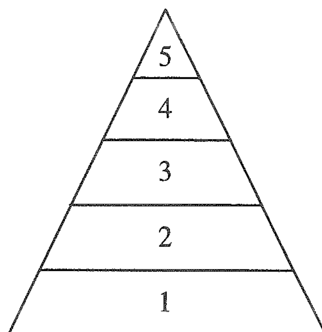
9.2.3. Tâm lí học nhân văn

– Tâm lí học nhân văn coi cá thể là trung tâm và nhấn mạnh tính tự chủ của con người, tính sáng tạo của nhân cách. Một trong số những người theo lí thuyết này là A. Maslow (1908 – 1970). Ông nhấn mạnh, người ta phải xem "con người là một cá thể, là độc nhất vô nhị trong các đặc điểm của nó, là thành viên duy nhất trong nhóm của nó."[1] Tinh thần đó được thể hiện ở việc coi trọng vai trò

[1] A. Maslow (1966), Psychologie der Wissentchaft.

của các loại nhu cầu, đặc biệt là hệ thống nhu cầu được phân định theo thứ bậc từ thấp lên cao: hệ thống nhu cầu, quá trình nhận thức và năng lực. Tất cả tạo thành động lực của hành vi mà động cơ mạnh nhất là nhu cầu. Các nhu cầu đó gồm 5 loại tạo thành một cấu trúc thứ bậc của nhân cách:

1. Nhu cầu sinh lí
2. Nhu cầu được an toàn
3. Nhu cầu được yêu thương
4. Nhu cầu được tôn trọng
5. Nhu cầu tự thực hiện



Hình 9.2: ***Cấu trúc thứ bậc nhu cầu của nhân cách (A. Maslow)***

9.2.4. Quan điểm của H.J. Eysenck[1] về cấu trúc nhân cách

Theo H.J. Eysenck, nhân cách là một tổ chức mang tính ổn định ít hay nhiều của tính cách, khí chất, trí tuệ và sinh lí cá nhân, quy định tính độc đáo của sự thích nghi đối với môi trường của nó.

Ông đã xây dựng cấu trúc nhân cách theo xu hướng phân tích các yếu tố, trong đó nhân tố di truyền là nổi bật.

Khi xem xét mối quan hệ giữa lí luận và phương pháp trong lí thuyết của Eysenck, các nhà tâm lí thường chú ý tới hai điểm sau:

– *Thứ nhất* là phương pháp phát hiện cấu trúc.

+ Mức thứ nhất: Tìm những phản ứng với kích thích.

+ Mức thứ hai: Chú ý phản ứng theo thói quen.

---

[1] Đề tài KX – 07 – 04, tập II, tr. 16 – 18.

+ Mức thứ ba: Phản ứng trong các test cá nhân để so sánh.

+ Mức cuối cùng: Kiểm tra và quy các nét hay các đặc điểm (traits) vào một kiểu chung (yếu tố G): hướng nội, hướng ngoại, ổn định và không ổn định.

– *Thứ hai* là cách phân loại kiểu nhân cách hướng nội, hướng ngoại của H.J. Eysenck. Mỗi một kiểu nhân cách có những đặc trưng riêng:

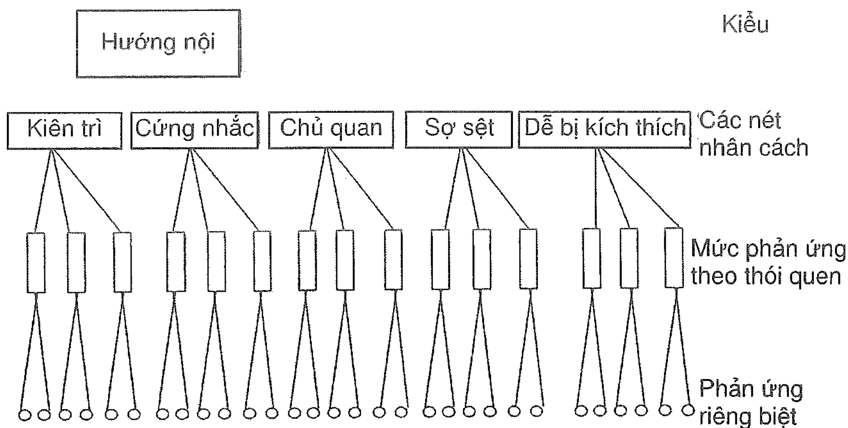
+ *Kiểu nhân cách hướng nội:* Người có kiểu nhân cách này thường tập trung ý nghĩ, cảm xúc vào nội tâm, ít quan tâm tới xung quanh, thiên về phân tích tâm trạng, diễn biến tâm lí bản thân, điềm tĩnh, kiên trì; hành động đến cuối cùng theo mục đích; luôn bình thản; tình cảm sâu sắc, không dễ rung cảm ngay trước các biến cố trong cuộc sống; đôi khi thụ động; có tình ỳ, xúc cảm nảy sinh chậm với cường độ mạnh và lâu, nhạy cảm khi bị xúc phạm; buồn bã, ít giao tiếp, né tránh gặp người lạ, vụng về trong cách ứng xử trong hoàn cảnh mới; lo lắng, bi quan khi gặp thất bại.

+*Kiểu nhân cách hướng ngoại:* Người có kiểu nhân cách này thường nhanh chóng hoà nhập, quan tâm tới thế giới xung quanh, cởi mở, thích hoạt động, dễ rung cảm, nhanh tiếp thu cái mới. Hành vi cử chỉ nhanh nhẹn, quá trình tâm lí diễn ra nhanh, mạnh; nóng nảy, đôi khi gay gắt; dễ bị kích động, không kiềm chế được bản thân; dễ xung đột trong nhóm, thẳng thắn, cương quyết, hào hứng say mê công việc. Trong các mối quan hệ thường lạc quan, yêu đời, xúc cảm thường không ổn định, mạnh nhưng không sâu, dễ đồng cảm, dễ thiết lập mối quan hệ, không để bụng.

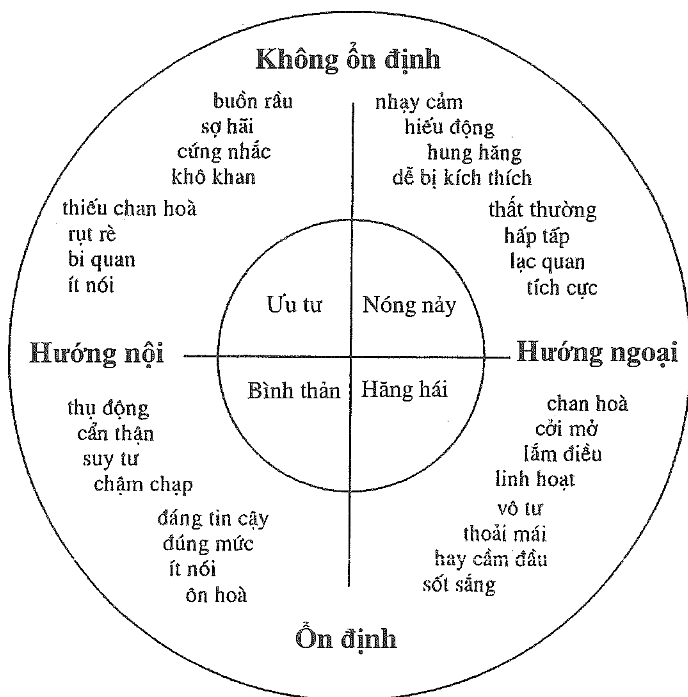
Ông đưa ra một mô hình toán học về cấu trúc nhân cách[1] như sau:

---

[1] Đề tài KX – 07 – 04, tập II, tr. 16 – 18



Hình 9.3: *Sơ đồ tổ chức có thứ bậc nhân cách kiểu hướng nội*



Hình 9.4: *Hệ thống hai chiều đo của Eysenck*

Vòng tròn trong trình bày bốn loại khí chất theo Hippocrates.

Vòng tròn ngoài ghi các chiều đo của Eysenck.

* K. Pawlik phê phán:

– Hệ thống chỉ có tác dụng phân loại cá nhân một cách đại thể về một số mặt chưa đủ để phân loại đối với nhân cách trong hiện thực đa dạng, phong phú.

– Việc sử dụng mô hình toán học chưa thể phản ánh chính xác về nhân cách.

– Việc quy các hành động thành hành vi theo thuyết hành vi vẫn không thể giải quyết vấn đề tâm lí thực tiễn.

9.3. QUAN ĐIỂM CỦA TÂM LÍ HỌC VIỆT NAM VỀ CẤU TRÚC NHÂN CÁCH

9.3.1. Quan điểm của Phạm Hoàng Gia

Người đầu tiên quan tâm nghiên cứu nhân cách trong lĩnh vực tâm lí học ở Việt Nam là Phạm Hoàng Gia[1]. Ông đã có những ý tưởng mới mẻ về vấn đề này. Theo ông, lí luận chủ đạo cho việc nghiên cứu con người Việt Nam là quan điểm truyền thống Việt Nam về nhân cách được hệ thống hoá, tích hợp và nâng lên thành hệ thống lí luận.

Trong quan điểm này cần khai thác ý tưởng rằng bản chất của nhân cách là một cấp độ phạm trù xã hội bao trùm một không gian rộng lớn hơn của lớp đặc điểm tâm – sinh lí cá nhân.

Cái nhân cách hay cấu tạo mới ấy tổng hợp nên từ các thuộc tính tâm lí được biểu hiện trong toàn bộ các quan hệ xã hội, mà

[1] Trích theo Phạm Minh Hạc (2002), *Tuyển tập tâm lí học*, NXB Giáo dục, tr. 843.

cốt lõi của nó có thể là sự nhìn nhận xã hội hay là đánh giá xã hội về con người.

Theo đó thì xét đến cùng, nhân cách được "đo" bằng chỉ số ứng với cá nhân của đơn vị đạo lí làm người, cái đức của mỗi người, vì thế, nó bao hàm hai mặt công đức và ân đức, cũng có thể suy ra các mặt tương ứng tài và đức cũng như các thuộc tính phức hợp của nhân cách là thành phần của nó.

Theo tác giả, ngoài những quan điểm sai lầm về cấu trúc nhân cách như quan điểm sinh vật hoá, quan điểm duy tâm, quan điểm xã hội hoá, quan điểm tâm lí hoá một cách đơn giản thì có thể nêu ra một số quan niệm về cấu trúc nhân cách có liên quan đến quá trình giáo dục như:[1]

– Quan niệm coi cấu trúc nhân cách bao gồm ba lĩnh vực cơ bản là:

+ Lĩnh vực thứ nhất là nhận thức bao gồm cả tri thức và năng lực trí tuệ.

+ Lĩnh vực thứ hai là rung cảm (tình cảm và thái độ).

+ Lĩnh vực thứ ba là ý chí bao gồm cả phẩm chất ý chí, kĩ năng, kĩ xảo, thói quen.

– Quan niệm coi nhân cách gồm bốn tiểu cấu trúc:

+ Xu hướng (thế giới quan, lí tưởng, hứng thú, tâm thế...).

+ Kinh nghiệm bao gồm tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, thói quen.

+ Đặc điểm của các quá trình tâm lí (các phẩm chất trí tuệ, ý chí, đặc điểm của xúc cảm, tình cảm).

+ Các thuộc tính sinh học quan trọng (khí chất, giới tính, lứa tuổi, các đặc điểm bệnh lí...).

– Quan niệm nhân cách có nhiều tầng:

---

[1] Phạm Minh Hạc, sđd.

+ Tầng "nổi" sáng tỏ bao gồm ý thức, tự ý thức và ý thức nhóm.

+ Tầng "sâu" tối tăm bao gồm tiền thức và vô thức.

– Quan niệm về các mặt đào tạo của nhân cách: đức, trí, thể, mĩ...

– Quan niệm về bốn thuộc tính phức hợp về nhân cách:

+ Xu hướng.

+ Tính cách.

+ Năng lực.

+ Khí chất.

9.3.2. Quan điểm cấu trúc nhân cách gồm hai phần: đức – tài (phẩm chất, năng lực)

Phân tích chi tiết hơn về quan điểm cấu trúc nhân cách của các nhà tâm lí học Việt Nam để có thể dễ dàng vận dụng trong công tác giáo dục thế hệ trẻ ở nước ta. Đó là quan điểm coi cấu trúc nhân cách gồm hai mặt thống nhất với nhau là đức và tài (phẩm chất và năng lực). Có thể biểu diễn cấu trúc theo bảng sau:

Phẩm chất (Đức)	Năng lực (Tài)
Phẩm chất xã hội (đạo đức, chính trị) như: thế giới quan, lí tưởng, niềm tin, lập trường, thái độ...	Năng lực xã hội hoá: Khả năng thích ứng, hoà nhập, tính mềm dẻo, cơ động, linh hoạt trong cuộc sống...
Phẩm chất cá nhân (đạo đức, tư cách: các nết, thói, các ham muốn...)	Năng lực chủ thể hoá: Khả năng thể hiện tính độc đáo, đặc sắc, khả năng thể hiện cái riêng, cái "bản lĩnh" của cá nhân.
Phẩm chất ý chí: tính mục đích, tính tự chủ, tính kỉ luật, tính quả quyết, tính phê phán...	Năng lực hành động: Khả năng hành động có mục đích, chủ động, tích cực, có hiệu quả.
Cung cách ứng xử: tác phong, lễ tiết, tính khí...	Năng lực giao lưu: Khả năng thiết lập và duy trì mối quan hệ với người khác.

9.3.3. Quan điểm của Phạm Minh Hạc

Theo nhà tâm lí học Phạm Minh Hạc thì nhân cách con người gồm bốn bộ phận sau:

– *Xu hướng của nhân cách:* Đó là hệ thống những điều kiện thúc đẩy, quy định tính lựa chọn của các thái độ và tính cực của con người. Xu hướng của nhân cách bao gồm nhiều thuộc tính khác nhau, bao gồm một hệ thống các nhu cầu, hứng thú, niềm tin, lí tưởng tác động qua lại với nhau, trong đó có một thành phần nào đó chiếm ưu thế có ý nghĩa chủ đạo, đồng thời các thành phần khác giữ vai trò làm chỗ dựa, làm nền.

– *Những khả năng của nhân cách:* Bao gồm một hệ thống các năng lực đảm bảo cho sự thành công của hoạt động. Các năng lực của cá nhân là tiền đề tâm lí đảm bảo cho những xu hướng của nhân cách trở thành hiện thực, chúng có liên quan và tác động qua lại với nhau. Thông thường, có một năng lực nào đó chiếm ưu thế, còn những năng lực khác phụ thuộc vào nó và tăng cường cho nó (tức năng lực chủ đạo). Rõ ràng, cấu trúc của xu hướng nhân cách sẽ ảnh hưởng đến tính chất của các năng lực, ảnh hưởng đến thái độ lựa chọn của nhân cách đối với hiện thực.

– *Phong cách hành vi của nhân cách:* Phong cách cũng như các đặc điểm tâm lí trong hành vi của nhân cách là do tính cách và khí chất của nhân cách đó quy định. Tính cách là hệ thống thái độ của con người đối với thế giới xung quanh và bản thân, được thể hiện trong hành vi của họ. Tính cách tạo nên phong cách hành vi của con người trong môi trường xã hội và phương thức giải quyết những nhiệm vụ thực tế của họ. Khí chất là những thuộc tính cá thể quy định động thái của hoạt động tâm lí

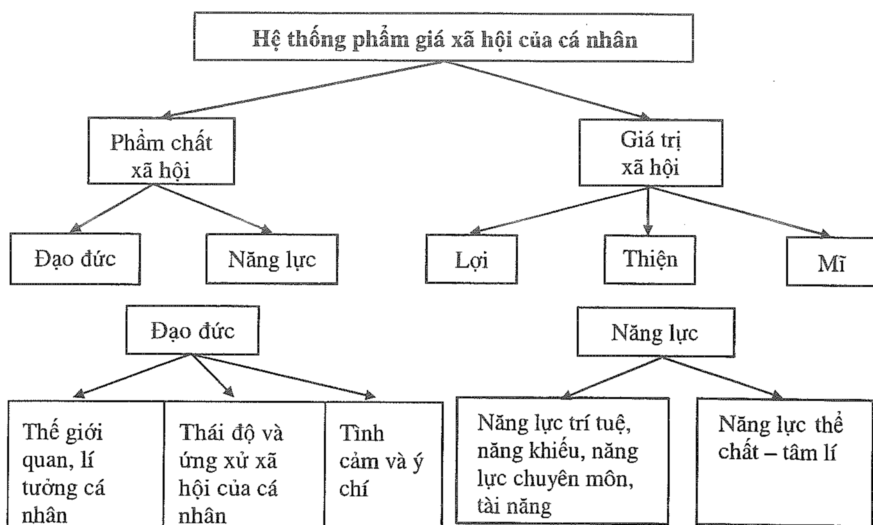
con người, quy định sắc thái thể hiện bên ngoài của đời sống tinh thần của họ.

– *Hệ thống điều khiển của nhân cách:* Hệ thống này thường được gọi là cái "tôi" của nhân cách. "Cái tôi" là một cấu tạo tự ý thức của nhân cách, nó thực hiện sự điều chỉnh: tăng cường hay giảm bớt hoạt động, tự kiểm tra sửa chữa các hành vi và hành động, dự kiến và hoạch định cuộc sống hoạt động của cá nhân. Tuỳ theo mức độ phát triển mà hệ thống tự điều chỉnh này được củng cố và con người trở thành chủ nhân của các sức mạnh của mình. Tuỳ thuộc vào sự giáo dục và lối sống của đứa trẻ và người lớn mà phẩm chất của "cái tôi" được xác định, khả năng tự điều chỉnh các sức mạnh và phương tiện của bản thân được xác định. Biểu tượng về "cái tôi" của bản thân sẽ quy định mức độ kì vọng, mức độ tính tích cực tương ứng của nhân cách cũng như mức độ phát triển của các năng lực.

9.3.4. Quan điểm của Nguyễn Ngọc Bích về cấu trúc nhân cách[1]

Những năm gần đây (1998), sau khi phân tích những cơ sở lí luận tâm lí học nhân cách mácxít trong và ngoài nước, tác giả cho rằng việc nghiên cứu nhân cách phải nghiên cứu mối quan hệ bên trong, bên ngoài cá nhân và mối quan hệ giữa các cá nhân trong nhóm, trong tập thể, trong xã hội, trong giai cấp, dân tộc, nơi cá nhân sống, hoạt động và giao tiếp. Trên cơ sở đó tác giả phác thảo mô hình cấu trúc nhân cách như sau:

[1] Nguyễn Ngọc Bích, Sđd, tr. 244.



Hình 9.5: *Phác thảo mô hình cấu trúc nhân cách của Nguyễn Ngọc Bích*

– Thế giới quan, lí tưởng (quan điểm chính trị, lập trường, vai trò xã hội của cá nhân).

– Thái độ và hành vi ứng xử xã hội của cá nhân

+ Thái độ và hành vi đối với người khác, đối với gia đình, đối với xã hội: đoàn thể, nhân dân, Tổ quốc.

+ Thái độ đối với lao động.

– Tình cảm và ý chí

+ Tình cảm: Tình cảm đạo đức, tình cảm trí tuệ, tình cảm thẩm mĩ.

+ Ý chí: tính tự chủ, tính cân bằng, tính mục đích, tính dũng cảm, tính hoà nhập.

b) Năng lực

– Năng lực trí tuệ, năng khiếu, năng lực chuyên môn, tài năng.

– Năng lực thể chất – tâm lí.

9.4. CÁC KIỂU NHÂN CÁCH

Kiểu nhân cách được hiểu là loại nhân cách có những đặc trưng riêng biệt để phân biệt nhân cách này với nhân cách khác. Có nhiều cách phân loại khác nhau tuỳ thuộc vào quan điểm lí thuyết và vào tiêu chí phân loại. Có thể nêu ra một số loại kiểu nhân cách sau:

9.4.1. Phân loại kiểu nhân cách theo định hướng giá trị

– Căn cứ vào các định hướng giá trị trong hoạt động sống của cá nhân, có thể phân loại thành năm kiểu nhân cách cơ bản của con người:

+ Kiểu "lí thuyết".

+ Kiểu "chính trị".

+ Kiểu "kinh tế".

+ Kiểu "thẩm mĩ".

+ Kiểu "vị tha".

Trong cách phân loại này tác giả mới chỉ mô tả các biểu hiện đặc trưng của các loại nhân cách, chưa lí giải được sự hoà nhập của các loại nhân cách vào xã hội cũng như vị trí, vai trò của từng loại nhân cách.

– Dựa vào định hướng giá trị trong quan hệ giữa con người với con người, nhà tâm lí học Mĩ đã phân loại thành ba kiểu nhân cách:

+ Kiểu "nhường nhịn" (bị áp đảo).

+ Kiểu "công kích" (mạnh mẽ).

+ Kiểu "hờ hững" (lạnh lùng).

9.4.2. Phân loại nhân cách qua giao tiếp

– Kiểu "sống bằng nội tâm".

– Kiểu "giao tiếp hình thức".

– Kiểu "nhạy cảm".

– Kiểu "ba hoa".

9.4.3. Phân loại nhân cách qua sự bộc lộ của bản thân trong các mối quan hệ (H.J. Eysenck)

– Kiểu nhân cách hướng nội.

– Kiểu nhân cách hướng ngoại.

Chương 10

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG VÀ CON ĐƯỜNG HÌNH THÀNH VÀ PHÁT TRIỂN NHÂN CÁCH

10.1. CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN SỰ HÌNH THÀNH VÀ PHÁT TRIỂN NHÂN CÁCH

Theo quan điểm của Tâm lí học mácxít, không phải con người mới được sinh ra đã có sẵn nhân cách và cũng không phải nó được bộc lộ dần dần từ các bản năng nguyên thuỷ. Nhân cách là một cấu tạo tâm lí mới được hình thành và phát triển trong quá trình sống, hoạt động và giao lưu của mỗi người. Như V.I. Lênin đã khẳng định: "Cùng với dòng sữa mẹ, con người hấp thụ tâm lí, đạo đức của xã hội mà nó là thành viên". Nhà tâm lí học Xô viết nổi tiếng A.N. Leonchiev cũng chỉ ra rằng: Nhân cách cụ thể là nhân cách con người sinh thành và phát triển theo con đường từ bên ngoài chuyển vào nội tâm, từ các quan hệ với thế giới tự nhiên, thế giới đồ vật, nền văn hoá xã hội do các thế hệ trước tạo ra, các quan hệ xã hội mà nó gắn bó. Trong quá trình hình thành, nhân cách bị chi phối bởi nhiều yếu tố: yếu tố sinh thể, môi trường xã hội, giáo dục và tự giáo dục, hoạt động, giao tiếp. Sau đây sẽ phân tích từng yếu tố và vai trò của chúng trong việc hình thành và phát triển nhân cách.

10.1.1. Yếu tố bẩm sinh – di truyền

Không thể có nhân cách trừu tượng ở bên ngoài một con người bằng xương, bằng thịt mà là nhân cách của một con người cụ thể sống trong một xã hội cụ thể. Ngay từ lúc trẻ em ra đời gọi là những thuộc tính bẩm sinh. Những đặc điểm, những thuộc tính sinh học của cha mẹ được ghi lại trong hệ thống gen truyền lại cho con cái được gọi là di truyền. Yếu tố sinh thể bao gồm các đặc điểm

hình thể như cấu trúc giải phẫu – sinh lí, đặc điểm cơ thể, đặc điểm của hệ thần kinh và các tư chất.

Vậy, những yếu tố sinh học này có vai trò như thế nào trong sự hình thành và phát triển nhân cách? Theo quan điểm của Tâm lí học mácxít thì di truyền với các đặc điểm sinh học không quyết định chiều hướng cũng như giới hạn phát triển nhân cách con người. Mặc dù những đặc điểm sinh học có thể ảnh hưởng mạnh đến quá trình hình thành tài năng, xúc cảm, sức khoẻ thể chất... trong giai đoạn đầu của quá trình phát triển con người nhưng nó chỉ đóng vai trò tạo tiền đề cho sự phát triển nhân cách.

10.1.2. Yếu tố môi trường

Môi trường là hệ thống các hoàn cảnh bên ngoài, các điều kiện tự nhiên và xã hội xung quanh cần thiết cho hoạt động sống và phát triển của con người. Có thể phân thành hai loại: môi trường tự nhiên và môi trường xã hội.

– Môi trường xã hội bao gồm một hệ thống quan hệ chính trị, kinh tế, xã hội – lịch sử, văn hoá, giáo dục... được thiết lập. Con người hoà nhập được với xã hội qua môi trường này. Tác động của môi trường xã hội đến sự hình thành và phát triển nhân cách qua mối quan hệ xã hội mà mỗi cá nhân tham gia tích cực vào các mối quan hệ đó.

Sự hình thành và phát triển nhân cách chỉ có thể thực hiện trong một môi trường nhất định. Môi trường tự nhiên và môi trường xã hội đều tác động đến con người một cách tự phát hay tự giác, nhưng trước hết phải nói đến môi trường xã hội mà đặc biệt là giáo dục có tác động mạnh mẽ đến mỗi cá nhân vì môi trường góp phần tạo nên mục đích, động cơ, phương tiện và điều kiện cho hoạt động và giao lưu của cá nhân. Qua đó, con người chiếm lĩnh được các kinh nghiệm xã hội của loài người. Quá trình đó đã nảy

sinh, hình thành và phát triển nhân cách của mình. Tuy nhiên, con người không phải là một thực thể thụ động trước các tác động của môi trường mà là một chủ thể tích cực. Tính chất và mức độ ảnh hưởng của môi trường còn phụ thuộc vào các đặc điểm tâm lí bên trong của cá nhân (xu hướng, năng lực, thái độ...) và vào mức độ tham gia cải tạo môi trường. Ở đây có sự tác động qua lại giữa nhân cách và môi trường. Những tác động của môi trường hay hoàn cảnh đã được phản ánh vào nhân cách. Quá trình con người tác động, cải biến hoàn cảnh nhằm phục vụ cho lợi ích của mình và xã hội thì cũng là quá trình cải tạo chính bản thân mình. Nói về mối quan hệ này, C. Mác đã viết: "Hoàn cảnh đã sáng tạo ra con người, trong chừng mực mà con người đã sáng tạo ra hoàn cảnh".

Vậy môi trường có vai trò như thế nào trong sự hình thành và phát triển nhân cách? Khi xem xét môi trường tự nhiên và môi trường xã hội; khi xem xét yếu tố sinh vật và yếu tố xã hội thì yếu tố quyết định sự hình thành và phát triển tâm lí, nhân cách là môi trường xã hội, là yếu tố xã hội. Trong môi trường xã hội rộng lớn đó thì giáo dục, hoạt động, giao tiếp tập thể với tư cách như là phương thức hay các con đường có vai trò quyết định quá trình hình thành và phát triển nhân cách.

10.2. CÁC CON ĐƯỜNG HÌNH THÀNH VÀ PHÁT TRIỂN NHÂN CÁCH

10.2.1. Giáo dục và nhân cách

Môi trường xã hội tác động đến mỗi cá nhân một cách tự phát và tự giác nhưng chủ yếu bằng con đường tự giác là giáo dục.

Giáo dục là một hoạt động chuyên môn của xã hội nhằm hình thành và phát triển nhân cách con người theo những yêu cầu của xã

hội trong những giai đoạn lịch sử nhất định. Từ *giáo dục* thường được hiểu theo nghĩa rộng và nghĩa hẹp.

Theo nghĩa rộng, giáo dục là toàn bộ tác động của gia đình, nhà trường, xã hội bao gồm cả dạy học và các tác động giáo dục khác đến con người.

Theo nghĩa hẹp, giáo dục có thể xem như là một quá trình tác động đến thế hệ trẻ về mặt tư tưởng, đạo đức, hành vi... nhằm hình thành thái độ, niềm tin, thói quen cư xử đúng đắn trong gia đình, nhà trường và xã hội.

Trong sự hình thành và phát triển nhân cách thì giáo dục giữ vai trò chủ đạo (theo quan điểm tâm lí học mácxít). Vai trò chủ đạo của giáo dục được thể hiện ở những điểm sau:

– Giáo dục vạch phương hướng cho sự hình thành và phát triển nhân cách. Vì giáo dục là quá trình tác động có mục tiêu xác định, hình thành một mẫu người cụ thể cho xã hội – một mô hình nhân cách phát triển, đáp ứng những yêu cầu của xã hội trong một giai đoạn lịch sử nhất định. Điều đó được thể hiện qua việc thực hiện mục tiêu giáo dục, đào tạo của nhà trường và các tổ chức giáo dục ngoài nhà trường.

– Thông qua giáo dục, thế hệ trước truyền lại cho thế hệ sau những kinh nghiệm xã hội – lịch sử đã được kết tinh trong các sản phẩm văn hoá vật chất và tinh thần của nhân loại. Thế hệ trẻ lĩnh hội những kinh nghiệm đó để biến chúng thành kinh nghiệm của bản thân và tạo nên nhân cách của mình.

– Giáo dục có thể đem lại cho con người những cái mà các yếu tố bẩm sinh – di truyền hay môi trường tự nhiên không thể đem lại được. Ví dụ: đứa trẻ được sinh ra, lớn lên, nhưng tự nó không thể biết đọc, biết viết nếu nó không được học chữ.

– Giáo dục có thể phát huy tối đa các mặt mạnh của các yếu tố khác chi phối sự hình thành nhân cách như các yếu tố thể chất (bẩm sinh di truyền), yếu tố hoàn cảnh sống, yếu tố xã hội.

– Giáo dục có thể bù đắp cho những thiếu hụt, hạn chế do các yếu tố bẩm sinh – di truyền không bình thường, hoàn cảnh bị tai nạn hay chiến tranh gây nên (như người bị khuyết tật, bị bệnh hoặc do hoàn cảnh không thuận lợi).

– Giáo dục có thể uốn nắn những sai lệch của nhân cách về một mặt nào đó so với các chuẩn mực, do tác động tự phát của môi trường gây nên và làm cho nó phát triển theo hướng mong muốn của xã hội (giáo dục lại).

– Giáo dục có thể đón trước sự phát triển, "hoạch định nhân cách tương lai" để phù hợp với sự phát triển của xã hội. Như vậy, giáo dục không chỉ tính đến trình độ hiện tại của sự phát triển nhân cách mà còn đưa đến bước phát triển tiếp theo.

Những điểm nêu trên cho thấy, không thể có sự phát triển tâm lí, nhân cách của trẻ em ngoài dạy học và giáo dục.

Giáo dục giữ vai trò chủ đạo đối với sự hình thành và phát triển nhân cách, song không nên tuyệt đối hoá vai trò của giáo dục. Giáo dục không phải là vạn năng, bởi vì giáo dục chỉ vạch ra phương hướng cho sự hình thành và phát triển nhân cách, thúc đẩy quá trình hình thành và phát triển theo hướng đó. Còn cá nhân có phát triển theo hướng đó hay không thì giáo dục không quyết định trực tiếp mà cái quyết định trực tiếp lại chính là hoạt động và giao tiếp của mỗi cá nhân. Do đó, cần phải tiến hành giáo dục trong mối quan hệ hữu cơ với việc tổ chức hoạt động, tổ chức quan hệ giao tiếp, hoạt động cùng nhau trong các mối quan hệ nhóm và tập thể. Đặc biệt, con người là thực thể tích cực, có thể tự hình thành và biến đổi nhân cách của mình một cách có ý thức, có khả năng tự cải tạo

chính bản thân mình, có nhu cầu tự khẳng định, tự ý thức, tự điều chỉnh cho nên con người có hoạt động tự giáo dục. Hoạt động này là quá trình con người biết tự kiềm chế mình, biết hướng nhu cầu, hứng thú, giá trị của mình cho phù hợp với những chuẩn mực đạo đức, giá trị của xã hội. Vì vậy, giáo dục không được tách rời với tự giáo dục, tự rèn luyện, tự hoàn thiện nhân cách ở mỗi cá nhân.

10.2.2. Hoạt động và nhân cách

Mọi tác động có mục đích, tự giác của giáo dục sẽ không có hiệu quả nếu cá nhân con người không tiếp nhận tác động đó, nếu họ không trực tiếp tham gia vào hoạt động để hình thành nhân cách của mình. Do đó, hoạt động của cá nhân mới là yếu tố quyết định trực tiếp đối với sự hình thành và phát triển nhân cách.

– Hoạt động là phương thức tồn tại của con người. Hoạt động của con người là hoạt động có mục đích, mang tính xã hội, mang tính cộng đồng, được thực hiện bằng những thao tác nhất định với những công cụ nhất định. Vì vậy, mỗi loại hoạt động có những yêu cầu nhất định và đòi hỏi ở con người những phẩm chất tâm lí nhất định. Quá trình tham gia hoạt động làm cho con người hình thành những phẩm chất đó. Vì thế, nhân cách của họ được hình thành và phát triển.

– Thông qua hai quá trình đối tượng hoá và chủ thể hoá trong hoạt động mà nhân cách được bộc lộ và hình thành. Con đường lĩnh hội kinh nghiệm xã hội và lịch sử bằng hoạt động của bản thân cũng chính là con đường hình thành nhân cách. Mặt khác, cũng thông qua hoạt động, con người xuất tâm "lực lượng bản chất" (sức mạnh của thần kinh, cơ bắp, trí tuệ, năng lực) vào xã hội, "tạo nên sự đại diện nhân cách của mình" ở người khác trong xã hội. Đây là sự sáng tạo, là những đóng góp của nhân cách vào sự phát triển xã hội.

– Hiểu được mối quan hệ giữa hoạt động và nhân cách nên hoạt động phải được coi là một phương tiện giáo dục cơ bản. Nhưng không phải ở tất cả các giai đoạn hay thời kì phát triển và cũng không phải các dạng hoạt động đều có tác động như nhau đến sự hình thành và phát triển nhân cách. Theo quan niệm của nhà tâm lí học nổi tiếng A.N. Leonchiev thì có những dạng hoạt động đóng vai trò chủ yếu (gọi là hoạt động chủ đạo) trong sự phát triển nhân cách, còn các dạng hoạt động khác đóng vai trò thứ yếu. Cần phải hiểu rõ, sự hình thành và phát triển nhân cách của mỗi người phụ thuộc vào hoạt động chủ đạo ở mỗi thời kì nhất định. Muốn hình thành nhân cách, con người phải tham gia vào các dạng hoạt động khác nhau, trong đó đặc biệt chú ý tới vai trò của hoạt động chủ đạo. Vì thế, phải lựa chọn, tổ chức và hướng dẫn các hoạt động đảm bảo tính giáo dục và tính hiệu quả đối với việc hình thành và phát triển nhân cách.

Hoạt động có vai trò quyết định trực tiếp đến sự hình thành và phát triển nhân cách nên trong công tác giáo dục cần chú ý thay đổi làm phong phú nội dung, hình thức, cách thức tổ chức hoạt động để lôi cuốn cá nhân tham gia tích cực, tự giác vào các hoạt động đó.

Hoạt động của con người luôn mang tính chất xã hội, tính cộng đồng. Điều đó cũng có nghĩa là hoạt động luôn luôn gắn liền với giao tiếp. Vì thế, giao tiếp cũng là một con đường cơ bản để hình thành và phát triển nhân cách.

10.2.3. Giao tiếp và nhân cách

Giao tiếp là một trong những con đường cơ bản để hình thành và phát triển nhân cách. Liên quan đến vấn đề này, nhà tâm lí học Xô viết B.Ph. Lomov đã viết: "Khi chúng ta nghiên cứu lối sống của một cá nhân cụ thể chúng ta không thể giới hạn ở sự phân tích xem nó làm cái gì và như thế nào, mà chúng ta còn phải nghiên cứu xem nó giao tiếp với ai và như thế nào?".

Trong hoạt động có đối tượng thì đối tượng là những vật thể nên mối quan hệ diễn ra chủ yếu giữa chủ thể với khách thể. Qua quá trình chủ thể hoá, con người lĩnh hội được những tri thức, kĩ năng, kĩ xảo... là chủ yếu để hình thành mặt năng lực của nhân cách. Còn trong giao tiếp, đối tượng là người khác, nhân cách khác nên mối quan hệ ở đây diễn ra rất sống động giữa chủ thể với chủ thể, thể hiện mối quan hệ người – người. Qua giao tiếp, con người có thể lĩnh hội một cách trực tiếp và nhanh chóng những chuẩn mực ứng xử với người khác, với xã hội đương thời mà mình đang sống và hoạt động, nghĩa là liên quan nhiều hơn đến việc hình thành mặt đạo đức của nhân cách.

Giao tiếp là điều kiện tồn tại của mỗi cá nhân và của cả xã hội loài người. Chỉ có mối quan hệ giữa các cá nhân với nhau mới hình thành nên xã hội loài người. Mỗi cá nhân không thể phát triển bình thường theo kiểu người và không thể trở thành nhân cách nếu không được giao tiếp với những người khác. Giao tiếp là một trong những nhu cầu xã hội cơ bản nhất và xuất hiện sớm nhất, hay đó là nhu cầu bẩm sinh của con người. Nếu nhu cầu này không được thoả mãn sẽ gây ra hậu quả nặng nề (bệnh "hospitalism" có nghĩa là "bệnh do nằm viện"). Giao tiếp là một nhân tố hay con đường cơ bản để hình thành và phát triển nhân cách. Nói về tầm quan trọng của vấn đề này, C. Mác đã viết: "Sự phát triển của một cá nhân được quy định bởi sự phát triển của tất cả các cá nhân khác mà nó giao lưu một cách trực tiếp hoặc gián tiếp với họ"[1].

Qua con đường giao tiếp, con người gia nhập vào các quan hệ xã hội, lĩnh hội nền văn hoá xã hội, lĩnh hội các chuẩn mực xã hội và "tổng hoà các mối quan hệ xã hội" thành bản chất con người. Có thể nói cụ thể hơn, ở đây con người học được cách đánh giá hành vi

[1] Trích theo Phạm Minh Hạc, Sđd, tr. 491 – 493.

và thái độ, lĩnh hội được các tiêu chuẩn đạo đức một cách trực tiếp từ cuộc sống, kiểm tra và vận dụng những tiêu chuẩn đó vào thực tiễn, dần dần hình thành nguyên tắc đạo đức trong cuộc sống. Như vậy, những phẩm chất nhân cách quan trọng như tinh thần trách nhiệm, nghĩa vụ, tính nguyên tắc, tính trung thực, lòng nhân ái... được biểu hiện và được hình thành chính trong quá trình giao tiếp. Cũng nhờ có giao tiếp, con người đóng góp sức lực và tài năng của mình cho sự phát triển xã hội.

Trong quá trình giao tiếp, con người không chỉ nhận thức được người khác, mà còn nhận thức được chính bản thân mình. Khi tiếp xúc, con người thấy được những cái có ở người khác, tự so sánh, đối chiếu với những cái mình làm với các chuẩn mực xã hội nên đã thu nhận được những thông tin cần thiết để hình thành sự đánh giá bản thân như một nhân cách, hình thành một thái độ giá trị, cảm xúc nhất định đối với bản thân. Qua giao tiếp con người đã hình thành khả năng tự ý thức.

Như vậy, có thể khẳng định rằng giao tiếp là hình thức đặc trưng cho mối quan hệ người – người, là nhân tố cơ bản của việc hình thành và phát triển tâm lí, ý thức, nhân cách. Giao tiếp và hoạt động của con người chỉ có thể diễn ra trong cộng đồng, trong nhóm và tập thể.

10.2.4. Tập thể và nhân cách

Con người là một thực thể xã hội. Nhân cách của nó được hình thành và phát triển chỉ trong một môi trường xã hội cụ thể nhất định mà con người đang sống và hoạt động. Môi trường đó gồm gia đình, làng xóm, phố phường, nhà trường, các nhóm xã hội, các cộng đồng và các tập thể (Sao Nhi đồng, Đội Thiếu niên, Đoàn Thanh niên...) mà nó là thành viên. Vậy thế nào là nhóm và thế nào là tập thể?

Nhóm là một tập hợp người được thống nhất lại theo những mục đích chung. Tuỳ theo từng tiêu chuẩn phân loại mà phân chia thành nhóm nhỏ và nhóm lớn; nhóm chính thức và nhóm không chính thức; nhóm thực và nhóm quy ước... Nhóm có thể phát triển thành tập thể. Tập thể là một nhóm người, là một bộ phận của xã hội, được thống nhất lại theo những mục đích chung, tuân theo các mục đích của xã hội. Như vậy, trong trường phổ thông thì một học sinh có thể là thành viên của nhiều nhóm hay nhiều tập thể khác nhau.

Nhóm và tập thể có vai trò to lớn trong việc hình thành và phát triển nhân cách. Trong nhóm và tập thể, mỗi cá nhân có điều kiện thuận lợi nhất để hoạt động cùng nhau (vui chơi, học tập, lao động) để tiếp xúc trực tiếp với nhau và trên cơ sở đó thiết lập các mối quan hệ giữa cá nhân này với cá nhân khác, giữa nhóm này với nhóm khác. "Sự phong phú thực sự về mặt tinh thần của cá nhân hoàn toàn phụ thuộc vào sự phong phú của những mối liên hệ thực hiện của họ". Vì thế, các ảnh hưởng của xã hội, các mối quan hệ xã hội thông qua các nhóm và tập thể tác động đến từng cá nhân. Ngược lại, mỗi cá nhân tác động đến cộng đồng, đến xã hội, đến các cá nhân khác cũng thông qua các nhóm và tập thể mà nó là thành viên.

Tác động của nhóm và tập thể đến nhân cách qua các hoạt động cùng nhau, qua dư luận tập thể, truyền thống tập thể, qua các phong trào thi đua, qua các hình thức hội họp, sinh hoạt câu lạc bộ... Vì vậy, vận dụng nguyên tắc giáo dục trong tập thể và bằng tập thể đặc biệt có ý nghĩa trong việc hình thành và phát triển nhân cách.

Tóm lại, các yếu tố: sinh thể, môi trường xã hội, giáo dục và tự giáo dục, hoạt động và giao tiếp đều tác động đến sự hình thành và phát triển nhân cách, nhưng có vai trò không giống nhau. Theo quan điểm tâm lí học mácxít thì yếu tố sinh thể giữ vai trò làm tiền đề;

yếu tố môi trường xã hội có vai trò quyết định; giáo dục và tự giáo dục giữ vai trò chủ đạo; hoạt động và giao tiếp của cá nhân có vai trò quyết định trực tiếp đối với sự hình thành và phát triển nhân cách.

10.2.5. Sự hoàn thiện nhân cách

Cá nhân hoạt động và giao tiếp trong các mối quan hệ xã hội, dưới tác động chủ đạo của giáo dục sẽ đưa tới hình thành một cấu trúc nhân cách tương đối ổn định và đạt tới một trình độ phát triển nhất định. Trong quá trình sống, nhân cách tiếp tục biến đổi và hoàn thiện thông qua việc cá nhân tự ý thức, tự rèn luyện, tự giáo dục, tự hoàn thiện nhân cách của mình ở trình độ cao hơn, đáp ứng những yêu cầu ngày càng cao của cuộc sống, của xã hội. Mặt khác, trong cuộc sống, ở những thời điểm nhất định, vào những hoàn cảnh cụ thể, trong những bước ngoặt của cuộc đời, hoặc có những mâu thuẫn gay gắt giữa cá nhân và xã hội, cá nhân có thể bị chệch hướng trong sự biến đổi những nét nhân cách so với chuẩn mực chung, thang giá trị chung của xã hội. Điều đó có thể dẫn đến sự phân li, suy thoái nhân cách, khi đó đòi hỏi cá nhân phải có thái độ lựa chọn, tự điều khiểu, tự điều chỉnh, tự rèn luyện theo những chuẩn mực chân chính, phù hợp với quy luật khách quan của xã hội.

Chương 11

CÁC MỐI QUAN HỆ LIÊN NHÂN CÁCH

11.1. KHÁI NIỆM VỀ QUAN HỆ LIÊN NHÂN CÁCH

11.1.1. Các quan điểm tiếp cận vấn đề tương tác nhân cách

Quan hệ liên nhân cách là một vấn đề lớn trong tâm lí học xã hội về nhân cách, nó được nghiên cứu theo nhiều quan điểm khác nhau tuỳ thuộc vào quan điểm lí thuyết.

– Quan niệm của thuyết Hành vi mới (đại diện cho thuyết này là hai nhà tâm lí học xã hội Mĩ J.W. Thibaut và G. Kelli) cho rằng, sự tương tác liên nhân cách là một quá trình trao đổi xã hội. Bất kì một mối quan hệ qua lại nào cũng là một sự trao đổi. Trong các công trình nghiên cứu của mình, hai ông đã đề cập đến những vấn đề như: các quá trình của nhóm, cấu trúc của nhóm, giao tiếp xã hội... Họ cho rằng quan hệ qua lại của con người được thực hiện theo nguyên tắc trao đổi. Đó là sự trao đổi tình cảm và vật chất. Quan hệ người – người sẽ khó có thể tồn tại nếu một bên nào đó cố giành phần lợi cho mình. Khi nghiên cứu quan hệ qua lại trong nhóm nhỏ, hai người đã chỉ ra mức độ và tỉ lệ trao đổi trong quan hệ đó. Chủ thể của quan hệ so sánh phần lợi về mình với kết quả nhận được ở các quan hệ trước đây và muốn duy trì quan hệ tiếp theo để xảy ra và chọn lấy quan hệ nào có thể nhận được nhiều hơn. Hai ông đã chỉ ra một quy luật cơ bản của quá trình trao đổi trong quan hệ qua lại, đó là sự trao đổi dựa trên cơ sở tương xứng. Muốn bảo đảm được sự tác động qua lại lâu dài thì phải dựa trên cơ sở đúng mức công bằng và tôn trọng lẫn nhau. Cá nhân này sẽ hài lòng và thoả mãn khi phía bên kia có sự ứng xử tương ứng với những gì người đó bỏ ra.

Quan hệ liên nhân cách có thể diễn ra trên hai phương diện: hợp tác hay cạnh tranh. Hợp tác là điều kiện cần thiết của quan hệ người – người trong các nhóm quan hệ xã hội. Cạnh tranh cũng là một nhân tố làm cho nhóm được phát triển và tiến bộ.

Những đóng góp của thuyết tương tác liên nhân cách nêu trên đã chỉ ra nguyên tắc quy luật biểu hiện của quan hệ qua lại giữa cá nhân trong nhóm nhỏ. Mặt khác, thuyết này đưa ra thuật toán ma trận và đem lại hiệu quả tâm lí cao. Tuy nhiên, thuyết tương tác liên nhân cách theo khuynh hướng chủ nghĩa hành vi mới cũng còn nhiều hạn chế: Thuyết này đã tuyệt đối hoá nguyên tắc trao đổi quan hệ người – người và vật chất hoá dưới dạng cải tiến, tiền tài, được, mất, lợi, thiệt làm cho quan hệ liên nhân cách mất đi những biểu hiện tốt đẹp của nó như: sự vô tư, lòng vị tha, tính đồng loại, tinh thần xả thân vì người khác, lòng nhân ái trong nhân cách con người.

– Thuyết "Tương tác tượng trưng": Đại diện cho thuyết này là nhà tâm lí học xã hội Mĩ G. Mead. Ở đây nhấn mạnh yếu tố xã hội đối với việc hình thành và phát triển nhân cách con người. Mỗi cá nhân là một thực thể xã hội. Không có một nhân cách phi xã hội nằm ngoài nhân cách của con người. Ý thức "cái tôi" cũng được hình thành trong quá trình giao tiếp. Chính qua giao tiếp, các chuẩn mực của nhóm đã biến thành cơ sở tự kiểm soát của cá nhân nhờ nội tâm hoá các chuẩn mực đó.

Giao tiếp không chỉ được thực hiện thông qua ngôn ngữ nói mà còn nhờ các biểu hiện phi ngôn ngữ, đó là nét mặt, cử chỉ, động tác... diễn đạt tình cảm, tâm trạng và thái độ của chủ thể giao tiếp. Mead đã gọi những biểu hiện này là các cử chỉ "tượng trưng". Qua giao tiếp, hay nói cách khác là qua tương tác xã hội, những tình cảm của con người được nảy sinh như: ghen, ghét, yêu đương, thù hận... Chính các tình cảm này tạo nên hệ thống các

quan hệ liên nhân cách, chi phối rất mạnh hành vi của con người và yếu tố duy trì độ bền vững của quan hệ qua lại.

Trên cơ sở cảm nhận về dư luận trong nhóm, những thái độ, những đánh giá của người khác qua các mối quan hệ qua lại, mỗi cá nhân hình thành các hành vi của mình. Con người thường cố gắng sống thật tốt sao cho những người khác xung quanh có biểu tượng tốt đẹp về mình, nghĩa là muốn vươn tới cái tôi chuẩn mực. Mỗi người cần phải biết nhập vai của người khác, nghĩa là biết đóng vai người khác để xem xét, phân tích và nhìn nhận mình một cách khách quan. Đây là một yếu tố quan trọng nói lên sự trưởng thành của một nhân cách.

Theo quan điểm tâm lí học mácxít thì thuyết tương tác tượng trưng đã khẳng định được vai trò quan trọng của mối quan hệ qua lại của các cá nhân trong các nhóm xã hội đối với việc hình thành và phát triển nhân cách. Đây là một đóng góp to lớn cho tâm lí học xã hội.

– Lý thuyết Tâm lí học xã hội mácxít: Đại diện cho thuyết này là các nhà tâm lí học xã hội Liên Xô trước đây: G.M. Andreva, A.V. Petrovxki, A.I. Donxov... Thuyết này xem mối tương tác liên nhân cách chính là các quá trình tổ chức hoạt động chung. Đây là hoạt động có ý thức của nhóm nhằm tổ chức các thành viên cùng nhau thực hiện mục đích chung và có năm đặc điểm sau:

+ Mọi người tham gia ở trong cùng một thời gian và không gian xác định. Nhờ đó, các cá nhân có điều kiện để trực tiếp trao đổi thông tin, hành động, xúc cảm và tác động ảnh hưởng lẫn nhau.

+ Có mục đích chung nhằm đảm bảo lợi ích chung cho các thành viên và tạo những điều kiện để mỗi người có thể thực hiện nhu cầu của mình.

+ Đó là một hoạt động có tổ chức, có sự lãnh đạo và phân công giữa các cá nhân.

+ Sự phân công phụ thuộc vào mục đích, phương tiện và điều kiện thực hiện hoạt động và phụ thuộc vào thành phần, trình độ của những người thực hiện.

+ Trên cơ sở các tác động tương hỗ và thực hiện vai trò, chức năng của các cá nhân trong quá trình tổ chức hoạt động, sẽ hình thành mối quan hệ liên nhân cách.

Hướng lí thuyết này nhằm phân tích các hình thức biểu hiện, các đặc điểm tâm lí xã hội của sự tương tác liên nhân cách trong điều kiện hoạt động chung. Đó là sự hợp chất về định hướng giá trị, về xúc cảm của nhóm; đó là quá trình giao và nhận trách nhiệm trong hoạt động nhóm, là việc lựa chọn động cơ hành động trong quan hệ liên nhân cách và cuối cùng là tính quy chiếu như một biểu hiện đặc trưng của hệ thống quan hệ đó.

Nghiên cứu về quan hệ liên nhân cách của tâm lí học xã hội Xô viết đã có những đóng góp nhất định đối với việc lí giải vấn đề hết sức phức tạp này. Các nhà nghiên cứu đã chỉ ra: các hiện tượng tâm lí xã hội trong quan hệ người – người, nảy sinh từ các điều kiện kinh tế – xã hội, là sản phẩm hoạt động của con người, trước hết là hoạt động của các nhóm xã hội. Do ảnh hưởng của các tư tưởng của một nền tâm lí học chưa được cải tổ, thành tựu nghiên cứu của tâm lí học xã hội Xô viết mới dừng lại ở phạm vi lí luận, chưa chú trọng đến việc nghiên cứu thực nghiệm. Trong khi quá nhấn mạnh yếu tố xã hội trong quan hệ người – người, các nhà tâm lí học xã hội Xô viết đã coi nhẹ yếu tố cá nhân trong các quan hệ đó.

11.1.2. Định nghĩa về quan hệ liên nhân cách

Muốn định nghĩa quan hệ liên nhân cách, trước hết cần hiểu đúng về mối quan hệ xã hội.

Quan hệ xã hội là quan hệ giữa các cá nhân với tư cách đại diện cho nhóm xã hội, do xã hội quy định một cách khách quan về vai trò của mỗi cá nhân trong nhóm[1].

Ví dụ như quan hệ giữa giảng viên và sinh viên, giữa người mua hàng và người bán hàng, giữa bác sĩ và bệnh nhân, giữa giám đốc và nhân viên... Trong quan hệ đó, mỗi người thực hiện các vai trò của mình theo các chức năng do xã hội quy định. Do đó, vai trò xã hội trở thành vai trò của mỗi cá nhân cụ thể. Khi xem xét mối quan hệ giữa các cá nhân cụ thể đó diễn ra về phương diện tình cảm: thiện cảm hay không thiện cảm, gần gũi hay xa lánh thường nhắc đến quan hệ liên nhân cách và có thể định nghĩa như sau:

Quan hệ liên nhân cách là quan hệ giữa người với người, giữa các cá nhân cụ thể với nhau trong nhóm xã hội trên cơ sở những cảm tình và sự đồng nhất với nhau ở mức độ nhất định[1].

Đây là một loại quan hệ nằm trong quan hệ xã hội, nhưng có bản sắc riêng của từng cá thể.

Trong mối quan hệ này, xúc cảm giữ vai trò quan trọng vì nó là cơ sở tạo nên mối quan hệ tình cảm đối với người khác. Vì thế có thể nói, đây là mối quan hệ "tâm lí" của nhân cách. Nhờ có giao tiếp mà quan hệ liên nhân cách được thực hiện. Trong quá trình giao tiếp có sự tác động tương hỗ giữa các cá nhân và được gọi là tương tác liên nhân cách.

Trong mối quan hệ liên nhân cách không chỉ diễn ra quá trình cảm xúc mà còn có quá trình đồng nhất với nhau trong hoạt động chung giữa các thành viên trong nhóm. Đây là quá trình cá nhân hay nhóm khác trở thành mô hình của mình bằng cách tự

---

[1] *Tâm lí học xã hội* (1995), Hà Nội, tr. 42 – 46.

[1] *Tâm lí học xã hội,* Sđd

thể hiện hành vi riêng của mình trong quá trình nhập tâm và đồng hoá nó.

Để đo được độ cảm tình trong mối quan hệ liên nhân cách, có thể dùng phương pháp đo lường xã hội do nhà tâm lí học người Mĩ D. Moreno đề xuất. Mọi người trong nhóm có thể lựa chọn nhau trong một loại hoạt động nào đó theo những chuẩn khác nhau dựa vào mức độ cảm tình với nhau. Tuy nhiên, đây chưa phải là phương pháp đo được đầy đủ mối quan hệ liên nhân cách.

Quan hệ liên nhân cách thường diễn ra trên cơ sở sự gần gũi về địa lí, về thể chất, về tâm lí, về sự thân thuộc, về sự giống hay khác nhau... Trong mối quan hệ đó có sự tương tác, nghĩa là tác động qua lại lẫn nhau của các cá nhân nhằm thực hiện những hoạt động đồng thời với mục đích nào đó của nhóm.

Nếu quan hệ liên nhân cách là yếu tố cơ bản quyết định đối với việc hình thành và phát triển các nhóm xã hội thì cô đơn và hoà nhập là hai biểu hiện chủ yếu của quan hệ này. Nghiên cứu chúng sẽ giúp chúng ta hiểu được nhu cầu tình cảm đóng vai trò quan trọng như thế nào đến hoạt động sống của con người và sau đó là đời sống của nhóm. Đây cũng là một vấn đề xã hội lớn của cuộc sống ngày nay[1].

a. Cô đơn

Cô đơn là cảm giác khó chịu, xuất hiện khi nhu cầu cần giao tiếp bị thiếu hụt về lượng và chất. Có thể phân ra hai loại cô đơn: cô đơn do thiếu quan hệ về công việc, hoạt động và cô đơn do thiếu quan hệ với con người. Chẳng hạn, một người có quan hệ rộng rãi với đồng nghiệp trong công việc vẫn cảm thấy cô đơn vì

---

[1] Đỗ Thanh Hương (1991), *Quan hệ liên nhân cách,* trong cuốn *Tâm lí học xã hội, mấy vấn đề lí luận*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội, tr. 204.

thiếu tình cảm gia đình, người thân, hay một cá nhân sống trong gia đình đông vui mà vẫn có cảm giác đơn độc, buồn chán khi bị thất nghiệp. Sự cô đơn len lỏi vào đời sống của các lứa tuổi khác nhau. Tình cảm cô đơn của người này không giống người kia, của lứa tuổi này không giống lứa tuổi kia. Tính đa dạng và phức tạp của nó do điều kiện hoàn cảnh và đặc điểm của nhân cách quy định. Một em bé cảm thấy cô đơn khi bố mẹ đi làm, em ở nhà một mình. Một cậu bé cảm thấy có gì đó hẫng hụt khi phải xa bạn bè về quê nghỉ hè với ông bà. Một cô gái cảm thấy cô đơn khi chiều thứ bảy người yêu không đến đón. Các cụ ông, cụ bà cảm thấy cô đơn khi con cái lớn đi công tác xa. Như vậy, quan hệ qua lại của con người là nguyên nhân chủ yếu dẫn tới cô đơn.

Có thể chỉ ra một số hoàn cảnh đưa tới trạng thái cô đơn:

– Mất đi mối quan hệ tình cảm mật thiết, gắn bó như vợ chồng, người yêu, người thân.

– Chuyển đến chỗ ở mới, cá nhân chưa hoà nhập được vào quan hệ với những người xung quanh.

– Địa vị xã hội thay đổi như thất nghiệp, nghỉ hưu, thôi chức...

– Chất lượng tình cảm vốn có bị giảm sút.

Những người có khả năng giao tiếp kém, hướng nội, nhút nhát, không quyết đoán, có tình cảm mâu thuẫn, trầm cảm, sợ hãi, mặc cảm với bản thân hay có thái độ bi quan, chống đối xã hội... thường dễ cảm thấy cô đơn hơn những người khác.

Trạng thái cô đơn có thể dẫn đến các ứng xử và tình cảm tiêu cực như tự đánh giá thấp về bản thân, cho mình là người khó tiếp xúc với người khác, đôi khi có những biểu hiện sợ hãi, cảm thấy bơ vơ và không ít người do cô đơn mà đã giải buồn, tìm lại niềm vui trong quán rượu, trong cờ bạc và nghiện hút, sau đó dẫn tới các hành vi phạm pháp.

Để khắc phục trạng thái cô đơn, một số nhà nghiên cứu đã đề xuất ra các biện pháp như: tự giảm bớt các nhu cầu tiếp xúc, tăng chất lượng và số lượng giao tiếp, tự đánh giá lại cho nhu cầu tinh thần của bản thân, thay đổi sở thích...

Khó có thể tìm được những biện pháp thật hữu hiệu để giải quyết vấn đề này, vì cô đơn là kết quả của một lĩnh vực hết sức phức tạp – đó là tình cảm con người.

b. Hoà nhập là một biểu hiện của quan hệ liên nhân cách

Cuộc sống của nhóm, quan hệ xã hội, tình cảm của cộng đồng... là những điều kiện không thể thiếu được đối với sự phát triển nhân cách của con người. Cá nhân cần phải thích nghi với các điều kiện đó, không chỉ để hợp tác với nhau vì những nhu cầu và lợi ích vật chất của mỗi người, mà họ còn tìm kiếm được cảm giác an toàn, được che chở, tâm tình. Khi không hoà nhập được vào thì có thể dẫn tới trạng thái cô đơn. Hoà nhập là một nhu cầu thường trực của con người. Người ta thích hoà nhập với những người cùng cảnh ngộ, cùng địa dư, cùng quê hương, cùng sở thích, cùng nhu cầu và chính kiến. Trong hoàn cảnh bị nguy hiểm, con người tìm đến người khác có nhân cách, bản lĩnh mạnh hơn để tìm sự đồng cảm, chia sẻ, giúp đỡ. Môi trường hoà nhập đầu tiên mà cá nhân hoà nhập là gia đình. Môi trường vi mô này đóng vai trò hết sức quan trọng đối với việc hình thành các phẩm chất nhân cách của con người. Nếu các quan hệ trong gia đình bị xung đột thì lớn lên đứa trẻ sẽ có những ứng xử kém thích nghi, hay rối loạn tâm lí.

Chúng ta đã tìm hiểu các khuynh hướng tiếp cận khác nhau về quan hệ liên nhân cách cũng như các giai đoạn phát triển của nó. Bên cạnh những thành tựu nghiên cứu rất đáng trân trọng, mỗi cách tiếp cận đều có những hạn chế nhất định. Việc tuyệt đối hoá một

quan điểm này hay quan điểm kia đều không thể lí giải vấn đề một cách đúng đắn hay đầy đủ.

11.2. PHÂN LOẠI QUAN HỆ LIÊN NHÂN CÁCH

11.2.1. Quan hệ liên nhân cách trong xã hội

Trong xã hội có nhiều mối quan hệ liên nhân cách như quan hệ trong gia đình, ngoài hàng xóm, phố phường, quan hệ đồng nghiệp, bạn bè, tình yêu...

Căn cứ vào hai đặc trưng tình cảm và sự tương tác liên nhân cách, có thể phân ra một số loại quan hệ liên nhân cách sau: tình bạn, tình yêu.

a. Tình bạn trong quan hệ liên nhân cách

Tình bạn là một nhu cầu tinh thần của con người: "Mỗi tâm hồn cần hấp thụ tình cảm của một tâm hồn khác, biến nó thành tình cảm của mình" (Balzac). Tình bạn là nhu cầu hấp dẫn của tuổi trẻ và xuất hiện từ khi con người còn thơ ấu.

Tình bạn là một tình cảm cao thượng, trước hết là tình cảm đối với bạn. Tình bạn không phải bằng lí trí mà là tình cảm, một thứ tình cảm trung thành. Đây là một loại tình cảm đặc biệt ở con người, trên cơ sở kết thân tự nguyện, có sự đồng cảm với nhau, quý mến nhau mà cả hai bên đều cảm thấy có nhu cầu giao tiếp với nhau về mặt tinh thần. Họ thường tác động qua lại và ảnh hưởng lẫn nhau về mặt tinh thần cũng như về nhiều mặt khác nhau trong cuộc sống. Họ có thể chia sẻ với nhau những niềm vui và nỗi buồn. Họ đồng nhất với nhau, giúp đỡ lẫn nhau trong những lúc gặp khó khăn hoạn nạn. Vì thế, chọn bạn là rất cần thiết và là nhu cầu trong cuộc sống tinh thần của mỗi người. "Hãy chọn bạn cho kĩ, nếu lòng vụ lợi ẩn nấp dưới mặt nạ của tình bạn thì nó có thể đào hố chôn bạn" (A.L. Krulov).

b. Tình yêu trong quan hệ liên nhân cách của những người khác giới

Tình yêu là sự rung cảm của hai trái tim khác giới, là sự hoà hợp giữa hai tâm hồn có nhu cầu về sự giao tiếp tinh thần cũng như tình dục. Tình yêu là loại tình cảm say mê, chân thành, mạnh mẽ, sâu sắc song không kém phần nên thơ, trong sáng, đẹp đẽ, trữ tình.

Đặc điểm của tình yêu là sự hiến dâng cho nhau, đồng thời cũng là sự chiếm giữ đối tượng được yêu.

Mối tình đầu của nam nữ thanh niên được biểu hiện bằng những cảm xúc mới lạ. Đó là tình cảm trong sáng và lành mạnh. Tình yêu ban đầu là loại tình cảm lãng mạn, thơ mộng và rất say mê. Tình yêu đó thường lẫn lộn với tình bạn. Mặc dù tình yêu ban đầu của những người trẻ tuổi rất đẹp đẽ và thơ mộng nhưng do thiếu kinh nghiệm nên thường hay tan vỡ.

11.2.2. Quan hệ liên nhân cách trong nhà trường

a. Quan hệ liên nhân cách trong nhóm bạn

Trong lớp học không chỉ diễn ra hoạt động dạy của thầy, hoạt động học của học sinh mà còn diễn ra các mối quan hệ trên cơ sở những tình cảm với nhau. Các học sinh trong lớp có mối quan hệ và liên hệ có chọn lọc trên cơ sở mến phục nhau, hợp với nhau về cá tính, về sở thích, gần nhau về địa lí. Các em hình thành những nhóm bạn. Các nhóm bạn này có thể tác động tích cực hay tiêu cực đến tập thể lớp và đến mỗi cá nhân. Trong nhóm bạn, các em đồng hoá nhất với bạn bè từ cách nói năng, cử chỉ, diện mạo. Đây cũng là nơi trẻ tự khẳng định mình và đóng vai trò nhất định trong nhóm.

b. Quan hệ liên nhân cách giữa giáo viên và học sinh

Giáo viên và học sinh tác động qua lại không chỉ bằng các hoạt động dạy và học mà còn tác động qua lại bằng nhân cách

của mình. Thông qua các hoạt động trong nhà trường, giữa giáo viên và học sinh có mối thiện cảm nhất định. Nếu người giáo viên nào có uy tín cao về chuyên môn, về đạo đức thì được học sinh thiện cảm nhiều hơn. Nhân cách của giáo viên có ảnh hưởng đến sự phát triển trí tuệ, tình cảm, ý chí của học sinh. Nhiều học sinh lấy tấm gương giáo viên làm mẫu mực cho hành động suốt đời của mình. Giáo viên dạy và giáo dục học sinh không chỉ bằng hành động mà bằng chính những cảm xúc, những tình cảm chân thật và cao thượng của mình.

Trong mối quan hệ giáo viên và học sinh, người giáo viên phải hiểu được hứng thú, nhu cầu, những tình cảm sâu kín, những nguyện vọng chính đáng của học sinh. Đồng thời học sinh cũng phải kính trọng, thương yêu giáo viên một cách chân thành.

Tình cảm giáo viên, học sinh là một mẫu tình cảm cao thượng và đẹp đẽ của con người. Nó theo suốt con người trong những năm tháng với bao kỉ niệm buồn vui của học sinh. Vì vậy, việc xây dựng mối quan hệ liên nhân cách một cách tốt đẹp và bền vững giữa giáo viên và học sinh là một trong những nền tảng xây dựng những mối quan hệ liên nhân cách khác trong xã hội.

11.3. SỰ PHÁT TRIỂN QUAN HỆ LIÊN NHÂN CÁCH

Quan hệ liên nhân cách được hình thành và phát triển qua các giai đoạn nhất định từ thấp đến cao, từ hời hợt đến sâu sắc, từ chưa hoà nhập đến hoà nhập. Theo Scanzoni thì quá trình phát triển này có ba giai đoạn: giai đoạn khai thác lẫn nhau; giai đoạn chia sẻ mục đích chung và giai đoạn gắn kết với nhau. Levinger và Snoek cũng cho rằng có ba mức độ phát triển và các ông đã giải thích rõ hơn về chúng.

11.3.1. Tiếp xúc số không

Đó là giai đoạn tiếp xúc ban đầu, hai cá nhân hiện diện nhưng không quen biết, chỉ biết sự tồn tại của nhau. Ở giai đoạn này, các cá nhân tìm hiểu và thăm dò về nhau.

11.3.2. Quan hệ hời hợt

Sau khi thăm dò và tiếp xúc, các cá nhân giao tiếp với nhau trên cơ sở các vai trò do mỗi người đóng, trên cơ sở trao đổi công việc (như trao đổi với đồng nghiệp, những người hàng xóm, những người buôn bán cùng khu phố...). Phần lớn những mối liên hệ hằng ngày của chúng ta thường được tạo nên theo cách đó và không vượt qua sự tiếp xúc hời hợt này.

11.3.3. Quan hệ sâu sắc

Đây là giai đoạn phát triển cao của quan hệ liên nhân cách, các cá nhân gắn bó, yêu thương nhau, cùng nhau thực hiện công việc chung.

Điều kiện để quan hệ liên nhân cách tiến triển nhanh là mỗi cá nhân phải tự bộc lộ bản thân, cởi mở, chân thành trong giao tiếp.

Ba trình độ liên hệ ấy quy định một sơ đồ tiến hoá có thể có, nhưng mỗi trình độ có thể được biểu hiện ở cùng một cá nhân, tuỳ theo những hoàn cảnh và những người đối tác. Những trình độ ấy cũng tồn tại ở cùng một người và nói nên tính đa dạng của những liên hệ mà người đó có thể thiết lập với người khác.

THỰC HÀNH PHẦN THỨ BA

A. XÊMINA VÀ NGOẠI KHOÁ

1. Bằng kiến thức tâm lí học nhân cách, hãy phân tích các luận điểm tâm lí thể hiện trong bài thơ *Nửa đêm* của Chủ tịch Hồ Chí Minh:

"Ngủ thì ai cũng như lương thiện
Tỉnh giấc phân ra kẻ dữ, hiền
Hiền, dữ phải đâu là tính sẵn
Phần nhiều do giáo dục mà nên".

2. Vấn đề ngoại khoá: S. Freud và vấn đề nhân cách.

B. HƯỚNG VIẾT BÀI TẬP VÀ CHUYÊN KHẢO

1. Quan điểm về nhân cách của Chủ tịch Hồ Chí Minh
2. Quan điểm về nhân cách của các tác giả phương Đông.
3. Vấn đề nhân cách trong Phân tâm học.
4. Vấn đề cái sinh vật và cái xã hội trong sự hình thành và phát triển nhân cách.

C. HỆ THỐNG CÁC VẤN ĐỀ ÔN TẬP

1. Các quan điểm khác nhau về nhân cách.
2. Khái niệm và đặc điểm của nhân cách.
3. Các quan điểm khác nhau về cấu trúc nhân cách.
4. Các yếu tố ảnh hưởng và các con đường hình thành nhân cách.
5. Các mối quan hệ liên nhân cách: khái niệm, phân loại.

D. CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

Câu hỏi:

1. Hãy phân biệt khái niệm nhân cách với các khái niệm con người, cá nhân, cá tính.

2. Phân tích các đặc điểm cơ bản của nhân cách.

3. Trình bày các kiểu loại và cấu trúc nhân cách.

4. Phân tích các yếu tố chi phối sự hình thành và phát triển nhân cách.

5. Tại sao nói giáo dục có vai trò chủ đạo trong việc hình thành và phát triển nhân cách?

Bài tập thực hành

Hãy làm các bài tập số 27, 28, 63, 64, 66 (tr. 41, 42, 44, 45) trong cuốn sách *Bài tập thực hành tâm lí học*, Trần Trọng Thuỷ (Chủ biên), NXB Giáo dục, 1990.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hoàng Anh (1990), *Thực trạng kĩ năng giao tiếp sư phạm của sinh viên*, Thông tin Khoa học Giáo dục, số 20/1990.
2. Hoàng Anh (1991), *Vấn đề kĩ năng giao tiếp sư phạm của sinh viên*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 2.
3. Hoàng Anh (1992), *Kĩ năng giao tiếp sư phạm* – Luận án Phó Tiến sĩ, Hà Nội.
4. Hoàng Anh – Vũ Kim Thanh (1995), *Giao tiếp sư phạm,* Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.
5. Hoàng Anh (Chủ biên, 2004), *Giáo trình Tâm lí học giao tiếp.* NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
6. Hoàng Anh, Đỗ Thị Châu (2005), *300 tình huống giao tiếp sư phạm,* NXB Giáo dục, Hà Nội.
7. Nguyễn Ngọc Bích (1998), *Tâm lí học nhân cách, một số vấn đề lí luận*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
8. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2000), *Giải thích thuật ngữ Tâm lí – Giáo dục học*, Dự án Việt – Bỉ "Hỗ trợ học từ xa" do Trần Hồng Cẩm – Cao Văn Đán – Lê Hải Yến biên soạn.
9. Bogoxloxki V.V (Chủ biên, 1973), *Tâm lí học đại cương* (bản tiếng Nga), M., NXB Giáo dục.
10. *Bộ sách 10 vạn câu hỏi vì sao? Tâm lí học, sinh lí học*, NXB Khoa học và Kĩ thuật, 2000.
11. Đỗ Thị Châu (1999), *Nghiên cứu kĩ năng đọc hiểu tiếng Anh của học sinh lớp 6* (Luận án Tiến sĩ).

12. Võ Thị Minh Chí (2004), *Lịch sử Tâm lí học*, NXB Giáo dục.
13. Cục Tuyên huấn – Tổng cục Chính trị (1974), *Tâm lí học*, NXB Quân đội Nhân dân.
14. Davudov (Chủ biên), (1983), *Từ điển Tâm lí học* (bản tiếng Nga), M., NXB Sư phạm.
15. Vũ Dũng (2000), *Từ điểm Tâm lí học,* NXB Khoa học Xã hội.
16. Hồ Ngọc Đại (1984), *Tâm lí học dạy học.* NXB Giáo dục.
17. Hồ Ngọc Đại (1985), *Bài học là gì?,* NXB Giáo dục.
18. P.Ia. Galperin – A.V. Daporogiet – D.B. Elconin (1963), *Những vấn đề hình thành tri thức và kĩ năng cho học sinh và những phương pháp dạy học mới ở trường phổ thông* (bản tiếng Nga), trong cuốn "Những vấn đề của tâm lí học", M.
19. P.Ia. Galperin (1968), *Hình thành tri thức và kĩ năng theo lí thuyết hình thành hành động trí tuệ qua từng giai đoạn* (bản tiếng Nga), NXB MGU, M.
20. Ph.N. Gônobolin (1973), *Tâm lí học* (bản tiếng Nga), M., NXB Giáo dục.
21. Phạm Minh Hạc – Lê Khanh – Trần Trọng Thuỷ (1989), *Tâm lí học*, tập 1, NXB Giáo dục.
22. Phạm Minh Hạc (2005), *Tuyển tập Tâm lí học,* NXB Chính trị Quốc gia.
23. X.Ph. Guicov (1979), *Những cơ sở tâm lí học của việc nâng cao hiệu quả dạy học tiếng mẹ đẻ cho học sinh nhỏ tuổi* (bản tiếng Nga), M., NXB Sư phạm.
24. B.A. Kruteski (1980), *Tâm lí học* (bản tiếng Nga), M., NXB Giáo dục.

25. Lê Văn Hồng (Chủ biên, 1995), *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm*, NXB Giáo dục.

26. A.N. Leonchiev (1980), *Những vấn đề phát triển tâm lí,* trường Sư phạm Mẫu giáo TP. Hồ Chí Minh dịch.

27. A.N. Leonchiev (1989), *Hoạt động – ý thức – nhân cách,* NXB Giáo dục.

28. A.N. Leonchiev (2003), *Một số công trình tâm lí học,* Phạm Minh Hạc biên dịch và giới thiệu, NXB Giáo dục.

29. A.N. Leonchiev (1971), *Những vấn đề tâm lí ngôn ngữ và việc dạy tiếng Nga như tiếng nước ngoài* (bản tiếng Nga), M., NXB MGU.

30. A.N. Leonchiev, *Hoạt động và giao tiếp*, bản dịch của Viện Khoa học Giáo dục.

31. Licosa Xuban (1990), *Nhận biết con ngường qua hành vi*, Hà Nội.

32. B.Ph. Lomov, *Phạm trù giao tiếp và hoạt động trong tâm lí học*, bản dịch của Viện Khoa học Giáo dục.

33. B.Ph. Lomov (2000), *Những vấn đề lí luận và phương pháp luận tâm lí học,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

34. Lưu Xuân Mới (2000), *Lí luận dạy học đại học*, NXB Giáo dục.

35. Phan Trọng Ngọ (Chủ biên, 2000), *Tâm lí học hoạt động và khả năng ứng dụng vào lĩnh vực dạy học,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

36. Phan Trọng Ngọ (Chủ biên, 2005), *Bộ câu hỏi ôn tập và đánh giá kết quả học tập môn Tâm lí học đại cương,* NXB Đại học Sư phạm.

37. Vũ Thị Nho (1999), *Tâm lí học phát triển*, NXB Đại học Sư phạm.

38. X.T. Ogiegov (1968), *Từ điển tiếng Nga* (bản tiếng Nga), M.

39. A.V. Petrovxki (1992), *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học Sư phạm,* NXB Giáo dục, Hà Nội.

40. K.K. Platonov (1963), *Về tri thức, kĩ xảo và kĩ năng* (bản tiếng Nga), Trong tạp chí "Khoa học Xô viết", số 11.

41. K.K. Platonov, G.G. Golubev (1967), *Tâm lí học* (bản tiếng Nga), M.

42. K.K.Platonov (2000), *Tâm lí vui,* tập 1 và 2, NXB Thanh niên.

43. Nguyễn Ngọc Phú (2004), *Lịch sử tâm lí học,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

44. Nguyễn Kim Quý, Nguyễn Xuân Thức (2003), *Tình huống tâm lí học*, NXB Lao động.

45. Phạm Minh Thảo (2000), *Nghệ thuật ứng xử của con người Việt Nam,* NXB Văn hoá Thông tin, Hà Nội.

46. Nguyễn Thạc, Hoàng Anh (1991), *Luyện giao tiếp Sư phạm,* NXB Đại học Sư phạm

47. Nguyễn Thạc (2003), *Lý thuyết và phương pháp nghiên cứu sự phát triển của trẻ em,* NXB Đại học Sư phạm.

48. *Tâm lí học Liên Xô*, NXB Tiến bộ, M., 1978.

49. Đoàn Văn Thông (1990), *Tìm hiểu bạn gái qua gương mặt và hành vi,* NXB Thông tin, Bình Định.

50. Trần Trọng Thuỷ (Chủ biên, 1990), *Bài tập thực hành tâm lí học,* NXB Giáo dục.

51. *Từ điển Tiếng Việt*, Trung tâm Từ điển Ngôn ngữ, Hà Nội, 1992.

52. Viện Khoa học Giáo dục (1975), *Tâm lí học,* NXB Giáo dục.

53. Nguyễn Quang Uẩn (Chủ biên, 1995), *Tâm lí học đại cương*, NXB Giáo dục.

54. Nguyễn Quang Uẩn (Chủ biên, 2003), *Giáo trình Tâm lí học đại cương*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

55. Uỷ ban Khoa học Xã hội Việt Nam, Viện Triết học (1977), *Chủ nghĩa Mác – Lênin, Cơ sở phương pháp luận của Tâm lí học*.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

Địa chỉ: 136 Xuân Thuỷ, Cầu Giấy, Hà Nội
Điện thoại: 04.37547735 | **Fax:** 04.37547911
Email: hanhchinh@nxbdhsp.edu.vn | **Website:** www.nxbdhsp.edu.vn

Chịu trách nhiệm xuất bản:
Giám đốc: TS. NGUYỄN BÁ CƯỜNG

Chịu trách nhiệm nội dung:
Tổng biên tập: GS.TS. ĐỖ VIỆT HÙNG

Người nhận xét:
GS.TS. VŨ DŨNG
PGS.TS. NGUYỄN HUY TÚ

Biên tập nội dung:
ĐẶNG MINH THUÝ

Biên tập tái bản:
ỨNG QUỐC CHỈNH

Kĩ thuật vi tính:
NGUYỄN MINH NGỌC
NGUYỄN NĂNG HƯNG

Trình bày bìa:
PHẠM VIỆT QUANG
ĐỖ THANH KIÊN

HOẠT ĐỘNG – GIAO TIẾP – NHÂN CÁCH

ISBN 978-604-54-0517-8

In 500 cuốn, khổ 14,5 x 20,5cm, tại Xí nghiệp In – Nhà máy Z176
Địa chỉ: 64 Võng Thị - P. Bưởi – Q. Tây Hồ - TP. Hà Nội
Số xác nhận đăng kí xuất bản: 40-2016/CXBIPH/138-01/ĐHSP
Quyết định xuất bản số: 196/QĐ–NXBĐHSP ngày 27/02/2016
In xong và nộp lưu chiểu Quý I năm 2016.